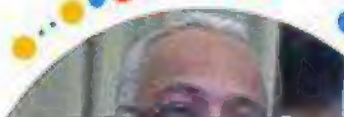


أ. عبد الرحمن محمود جرار

مفاهيم التعلم

قضايا حديثة





mohamed khatab



صعوبات التعلم

قضايا حديثة



صعوبات التعلم

قضايا حديثة



أ. عبد الرحمن محمود جزار

الختصاصي التربوي الخاصة - صعوبات التعلم محاضر في المركز الوطني
لصعوبات التعلم - جامعة البلقاء التطبيقية - سابقاً

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

حقوق الطبع محفوظة

ALL RIGHTS RESERVED

الطبعة الأولى

1428 هـ 2008 م

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

بوابة الكويت

حوالي شارع بيروت - صناديق الأعلام

مكتبه 1085 254 فاكس: 7784 254 966+

ص.ب 4848 - المصفاة - الرمز البريدي 13049

مؤسسة الإمارات العربية المتحدة

المبنى: - ص.ب 16481 مكتبه 7662189 فاكس: 7667901 971 3+

دبي - ص.ب 20436 مكتبه 2630618 فاكس: 2630638 971 4+

جمهورية مصر العربية

87 شارع النصر - امتداد زهير

مقابل وزارة المالية وسلسلة البهارات

مخبر - القاهرة

فاكس 8143 282 303+

E-mail: aldash_egypt@hotmail.com

الملكة الأميرة الجليلة



دار حنا للنشر والتوزيع

البريد - مقابل البنك العربي - ص.ب 1208 6 962+

مكتبه 8696111 فاكس: 1208 6 962+

ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190

عمان - الأردن

e-mail: dar_hana@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو تعديله في نطاق استحقاق
التعديلات أو نقله أو استنساخه بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

17	تقديم
----	-------

الفصل الاول

مقدمة في صعوبات التعلم

21	التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم
25	تعريف صعوبات التعلم
27	نسبة الانتشار
28	العوامل السببية لصعوبات التعلم
29	- أولاً: العوامل الوراثية
30	- ثانياً: العوامل البيئية
35	- ثالثاً: الاضطرابات الكيميائية الحيوية
36	- رابعاً: الإصابات الدماغية
37	- خامساً: التأخر في النضج
37	انحاط صعوبات التعلم
39	- الصعوبات النمائية
39	- اضطراب ضعف الانتباه
40	- اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
44	- اضطرابات الذاكرة
50	- الصعوبات الإدراكية
54	- اضطرابات اللغة الشفوية
57	- الصعوبات الأكاديمية
57	- صعوبات القراءة

59	- حالة الديسلكسيا
64	- صعوبات الكتابة
66	- أنواع الديسجرافيا
67	- صعوبات الرياضيات
69	- حالة الديسكالكوليا
70	- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم
71	- التقييم الذاتي - التزوي لصعوبات التعلم
71	- مفراض التقييم
72	- أنواع التقييم وسائل جمع المعلومات
72	- التقييم الرسمي
73	- التقييم غير الرسمي
74	- تقييم الأداء
75	- التقييم الواقعي
76	- التقييم الوظيفي
77	- التدريس التجريبي
77	- التشخيص العلاجي
78	- مجالات التقييم في صعوبات التعلم
78	- القدرات العقلية
78	- القدرات الادراكية
79	- التحصيل الأكاديمي
81	- أساليب تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعلم
82	- أولاً: التدرج المعرفي
83	- التعليم الذاتي
83	- المراجعة الذاتية
84	- التعليم التدمجي
84	- التدريس التبادلي



85. ثانيا التعليم المباشر .
85. التدريب الادراكي
86. التدريب متعدد الحواس
88. البرنامج التريوي الفردي .

الفصل الثاني

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم

105. تهيل ..
105. التفسير العصبي.....
106. الفرضيات السببية لسر القراءة .
107. خلل في المعالجة البصرية
107. خلل في المعالجة الصوتية.....
109. موت خلايا المخ أثناء النمو
- 109 اختلاف أنماط النشاط الكهربائي ..
110. سر الكتابة.....
- 110 صعوبة التهجئة
111. اضطرابات الذاكرة
112. ضعف الانتباه
112. التفسير السلوكي.....
- 113 العلاقة بين الظروف البيئية ولتغيرات العصبية
114. التفسير السلوكي وطبيعة العمليات المعرفية
115. التفسير المعرفي
- 118 التفسير اللغوي
- 119 اضطرابات النظم اللغوية.
121. التفسير التطوري ..

الفصل الثالث

معايير في تقييم صعوبات التعلم

127	تمهيد
129	المحككات التشخيصية: أدوات قياسها والانتقادات الموجه إليها ..
129	محك التباين
132	محك الاستبعاد
134	المحك العصبي
139	الممارسات المخطوطة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ..
139	ضعف المعرفة النظرية
140	عدم أهلية القائمين على عملية التشخيص
141	تجهيز الفاحصين
143	عدم صلاحية الأدوات التشخيصية
143	تجهيز الأدوات التشخيصية
145	إطلاق الأحكام المخطوطة
146	التوجهات الحديثة في التقييم
148	التحيز في الأبحاث والدراسات
150	الاختلاق والتكلمهيب
151	تحريف النتائج
153	الأخلاقيات العلمية في الأبحاث والدراسات
154	التقييم القائم على المتهاج
154	تمهيد
154	المفهوم
155	خطوات تطبيق أسلوب التقييم القائم على المتهاج
156	تحليل أهداف المتهاج
156	إعداد الأسئلة التقييمية
156	لمعنى التكرار



تمثيل المعلومات بيانياً	157
اعتماد النتائج واتخاذ القرارات	157
إيجابيات وسلبيات التقييم القائم على المتهاج	157

الفصل الرابع

الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

تهديد	165
المفهوم	165
الأسباب	166
الأعراض	166
التشخيص	167
الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم	169
الحساسية الضوئية وعمل الألوان	171
الحساسية الضوئية والذهان	173
الكروماتوجين	175

الفصل الخامس

دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية:

بين النظرية والتطبيق

تهديد	181
المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج	183
البيئة الأقل تعقيداً	183
الدمج الأكاديمي	184
مبادرة التربية العادية	186
الدمج الشامل	186
نماذج لإحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية	189
الدوام الجزئي في الصف العادي	189

190	الصف العادي ذو الخدمات التعليمية المساعدة .
190	الصف العادي والمشورة المقدمة للمعلم ..
190	الصف الدراسي العادي ..
191	محفّلات على الدمج في الصفوف العادية .
192	صعوبات الدمج في الصفوف العادية .
192	الصعوبات المرتبطة بالمعلمين ..
192	نقص المعرفة ..
193	نوعية التعليم ..
194	جدولة الوقت ..
195	الصعوبات المرتبطة بالطلبة .
197	الصعوبات المرتبطة بالأهل .
197	تعديل المناهج ..
199	التعديلات الروتينية
200	التعديلات المتخصصة ..
200	تعديل المناهج عبر المراحل الدراسية ..
201	المرحلة الابتدائية
202	المرحلة المتوسطة .
202	المرحلة الثانوية .
203	أنواع التعديلات في البرنامج التعليمي .
206	تقديم أداء الطلبة بعد التعديل ..
207	التخطيط الصفّي
207	التخطيط القبلي
208	التخطيط التفاعلي
209	التخطيط البدي
210	أساليب تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية ..
210	التدريس بواسطة الرفاق ..
212	وضع برامج تدريس الرفاق ..



214	التعليم المتعدد المستويات
215	أسلوب التعلم التعاوني
216	أشكال التعلم التعاوني

الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

221	التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر
221	تمهيد
223	معايير اختيار برامج الكمبيوتر
223	شدة الصعوبة التعلمية
224	نوع الصعوبة الإدراكية
224	مجالات استخدام الكمبيوتر
224	اقتان مهارات الكتابة
225	تعليم المهارات القرائية
226	التدقيق الإملائي
226	تعليم مهارات اللغة الشفوية
227	تعليم المهارات الرياضية
228	التعليم بواسطة شبكة الإنترنت
230	فوائد التعليم بمساعدة الكمبيوتر
230	الفردية والسرعة الذاتية
230	التغذية الراجعة الفورية
230	إجراءات التصحيح
231	الإعادة بدون هفوطات
231	متسلسلة التعليم
231	النافعية العالية

231	زيادة وقت المهمة.....
231	حل التمارين ..
232	عماذير من استخدام الكمبيوتر في التعليم
233	التعليم القائم على الاستراتيجيات
233	تمهيد
237	لمؤذج التدخل الاستراتيجي
237	الاخبار القبلي
237	وصف الاستراتيجية
238	نظم النموذج ..
238	التدريب المنطقي
239	التدريب الموجع والتفلية الراجعة...
239	التدريب المتقدم والتفلية الراجعة
240	الاخبار الهدي
240	التعميم

الفصل السابع

صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة : بين

التجاهل والاهتمام

244	تمهيد
245	مرحلة الدراسة الثانوية
246	الخصائص الأكاديمية والنفسية
246	أولاً: ضعف المهارات الأكاديمية
246	ثانياً: ضعف مهارات للدراسة
247	ثالثاً: الانكسالية في اتخاذ القرار
248	رابعاً: ضعف المهارات الاجتماعية
248	خامساً: تنفي مفهوم الذات
249	سادساً: تغير مركز الضبط



250 ..	سابعاً، الثقافات الزاجية ..
250 ..	ثامناً، الاكتساب والانتحار ..
251 ..	تاسعاً: ضعف الدافعية ..
252 ..	الانتقال إلى المرحلة الثانوية ..
252 ..	التعليم الأكاديمي ..
253 ..	التأهيل المهني ..
254 ..	خدمات التأهيل المهني ..
254 ..	أولاً التعليم المهني ..
255 ..	المتاحج الوظيفي ..
258 ..	ثانياً تنظيم المهني ..
259 ..	ثالثاً التوجيه والإرشاد المهني ..
260 ..	رابعاً، التهيئة المهنية ..
261 ..	خامساً: التدريب المهني ..
261 ..	سادساً، التشغيل ..
261 ..	سابعاً المتابعة في العمل ..
261 ..	الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى العمل ..
263 ..	التخطيط الانتقالي ..
264 ..	خطة الانتقال الفردية ..
267 ..	الخطة التربوية المهنية الفردية، الأدوار والمسؤوليات ..
272 ..	مرحلة الدراسة الجامعية ..
272 ..	تمهيد ..
272 ..	تشخيص الطلبة ..
274 ..	مراحل الانتقال إلى الجامعة ..
274 ..	المرحلة الأولى، الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة ..
275 ..	المرحلة الثانية الالتحاق بالجامعة والتخرج منها ..
275 ..	1- إعداد الطلبة ..
275 ..	2- التكييفات التعليمية ..
275 ..	3- استراتيجيات التدريس ..
276 ..	4- استراتيجيات التقييم ..

277. 5-المصادر المؤسسية

278 . المرحلة الثالثة :الانتقال من الجامعة إلى سوق العمل

الفصل الثامن

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين : بين النفي والإثبات

282 . تعهد

282 عرض تحليلي للمفاهيم

283 . أولاً : الموهبة

285 ثانياً : صعوبات التعلم

286. ثالثاً : الموهوبون ذوي صعوبات التعلم

287 . التصنيف

287 الأولى . الموهوبون ذوي الصعوبات التعلمية الخفية

288 الثانية . ذوي الصعوبات التعلمية الشديدة

288 الثالثة : الموهوبون ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الدراسة الجامعية ...

289.. التشخيص

290 . المحكات التشخيصية

290 وجود دليل على موهبة بارزة أو تفوق

291 أدلة على التباين بين التحصيل والقبليات العقلية

292 أدلة على وجود عجز أو ضعف في عمليات المعالجة

292 . التقييم النفسي

293 التقييم التصاهلي

295 أنماط الصعوبات التعلمية الشائعة عند الموهوبين

297 الخيارات التربوية

297 الصف المعادي

298 خرفة المصادر

298 برامج خاصة بالطلبة الموهوبين

299 الصفوف الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم



الفصل التاسع

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

306	أولاً مشكلة الاحتراق النفسي
306	تمهيد
307	مفهوم الاحتراق النفسي
308	الأعراض
309	الأسباب
309	حجم العمل الزائد
309	الاضطرابات المسببة للصعوبة التعليمية
309	عدم وهي الآخرين بظاهرة الصعوبات التعليمية
310	ضعف قياس التحسن
310	زيادة العبء العندي
310	نقص المصادر التعليمية
311	الممارسات الإدارية المخطوطة
311	ضعف مشاركة أولياء الأمور
312	نتائج الدراسات
313	الطرق الوقائية والعلاجية لمظاهر الاحتراق النفسي
315	ثانياً التطوير المهني للمعلمين
315	تمهيد
316	مجالات التطوير المهني
317	قراءة الأبحاث والدراسات
318	إجراء الدراسات المتخصصة
318	التدريب أثناء الخدمة
320	التطوير المهني التسهيلات والمميزات

الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم

٣٢٤...	تمهيد ..
٣٢٥	الصراع المحتدم بين الأمر والاختصاصيين ..
٣٢٧..	إساءة معاملة الوالدين ..
٣٢٨..	الخطة الفردية لخطة الأسرة ..
٣٣٣	أسرة الطفل ذي العمر القرائي ..
٣٣٥	أسرة الطفل ذي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
٣٤١	أسرة الطفل ذي مفهوم اللغات المتعلمي
٣٤٤	ملحق قاموس صعوبات التعلم (إنجليزي عربي)
٣٦٠...	المراجع العربية ..
٣٦٦..	المراجع الإنكليزية ..



في الوقت الذي تفتقر فيه المكتبة العربية عموماً إلى إصدار مباشر يركز على قضايا محددة في حقل صعوبات التعلم، فقد عمدت إلى تأليف هذا الكتاب الذي جاء ثمرة جهد استمرت قرابة المستتين، حيث حرصت على تضمين القضايا المطروحة فيه كل ما تيسر لي من كتب ومجلات متخصصة ومباشرة في حقل صعوبات التعلم وتدميم تلك القضايا بالكثير من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة. فعلى الرغم من أن هذا الحقل قد أرسيت دعائمه في الجوانب النظرية والتطبيقية، إلا أنه ما زال من أكثر حقول التربية الخاصة إثارة للجدل والنقاش حول الكثير من القضايا والموضوعات المتعلقة به، لذا فقد تم تناول كل قضية من القضايا بشكل منفرد ومتخصص، ليشتمل للفارئ الحصول على المعرفة المتعمقة من جهة، وأن تبني الآراء ووجهات النظر على أسس علمية وثيقة من جهة أخرى. بعيداً عن الأحكام الشخصية، والآراء المتحيزة.

يقدم هذا الكتاب توضيحاً وافياً لعناصر الخلاف القائم بين النظريات العلمية فيما يتعلق بكيفية تفسيرها للأسباب الكامنة وراء حدوث الصعوبات التعليمية عند الطلبة. كما وأنه يعالج قضايا هامة في تقييم صعوبات التعلم، قلما يتم التطرق إليها، والتي غالباً ما تمثل تحدياً للفقهاء على عملية تشخيص وتقييم الطلبة. وقد كثر في الآونة الأخيرة، الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى تشابه مع أعراض تلك المتلازمة، ومن هذه المشكلات صعوبات التعلم، وعمى الألوان، والديسلكسيا. حيث تم إزالة اللبس الذي يكتنف عند البعض جراء الخلط الحاصل بين تلك المشكلات آنفة الذكر، وذلك من خلال توضيح الأسس التشريعية والأعراض السلوكية لكل منها

وفي الآونة الأخيرة تعالت الأصوات بضرورة دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، وقد أولى الكتاب هذه القضية اهتماماً كبيراً باعتبارها من القضايا المثيرة للجدل بين العاملين في حقل صعوبات التعلم.

حديثاً يرى الكثيرون أن التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر بعد ذا فعالية كبيرة في التغلب على الكثير من الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلبة. وليس هذا فحسب، بل أن هناك دهوة لأن يكون الطالب "استراتيجياً" في تعلمه. كي يصبح أكثر اعتماداً على نفسه، وأقل حاجة للملازمة المعلم له. فليس من الحكمة بمكان أن يبقى الطالب رهينة لنظام التعليم التقليدي الذي يتبع في كثير من الصفوف العادية، وغرف المصادر .

ومن القضايا الهامة التي يطرحها هذا الكتاب أيضاً، قضية صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والاهتمام فكثيراً ما يتم التركيز في التعليم على طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، بينما طلبة المرحلة الثانوية والجامعة يتروكون لمصيرهم المجهول.

ولم يغفل الكتاب عن التطرق لفئة التربية الخاصة الجديدة، وهي "الموهوبون ذوو صعوبات التعلم" فعلى الرغم من أن الكثير من الدراسات والأبحاث أثبتت أن افراد هذه الفئة موجودون في المدارس كافة مستقلة، إلا أن الشك، وأحياناً انفي، يصدر من قبل القائمين على عملية تشخيص وتعليم طلبة هذه الفئة.

لم يقتصر الكتاب على طرح القضايا ذات العلاقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، بل سلط الضوء على معلميههم أيضاً، مظهراً الخطورة الكامنة وراء معاناة المعلم من مشكلة الاحتراق النفسي، وداخياً في نفس الوقت إلى ضرورة تطوير معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهنيّاً وأكاديمياً.

ولقد أفرّد الفصل الأخير من هذا الكتاب للحديث عن أسر الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، من حيث الصراع المتندم يسها وبين الاختصاصيين، وتناوله لمشكلات محددة شائعة مرافقة للصعوبات التعليمية عند الأطفال مثل - العصر القرائي وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتدني مفهوم الذات

المؤلف

1. عبد الرحمن جرار

عنوان ٢٠١٧/٧/٧



الفصل الأول

مقدمة في صعوبات التعليم

- التطور التاريخي للمفاهيم لصعوبات التعلم.
- تعريف صعوبات التعلم.
- نسبة الانتشار .
- العوامل المسببة لصعوبات التعلم.
- أنواع صعوبات التعلم.
- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم .
- التقويم النفسي – التربوي لصعوبات التعلم.
- أساليب تعلم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية.
- البرنامج التربوي الفردي.

مقدمة في صعوبات التعلم

التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم

ترجع الجذور الأولى المباشرة لتطور حقل صعوبات التعلمية إلى الثلاثينات من القرن الماضي، فقد حدث تطور في ميدان التربية الخاصة بشكل عام. حيث أجريت الكثير من الدراسات والأبحاث التي ساهمت وإلى حد بعيد في تطور هذا الحقل. وإعطائه صفة الاستقلالية عن العلوم الأخرى

ولقد برز في هذه المرحلة بدراساته العلاجية عن الأطفال اللين يعانون من صعوبات قرائية عالم الأعصاب أورتون Orton كما أن النشاط البحثي والعلاجي الذي قام به كل من الطبيب وعالم الأعصاب الألماني ويرنر Werner وعالم النفس التطوري ستراوس Strauss كان له عظيم الأثر في الظهور المباشر لهذا الحقل، حيث باشر هذان العالمان العمل معاً في برنامج للبحث في الأطفال ذوي الإصابات الدماغية وتدريبهم في مدرسة واين Wayne في ولاية متشجان الأمريكية ولعل الأهمية التي اكتسبتها أبحاثهما تكمن في تأكيدهما أن أكثرية الأطفال يعانون من القراءة كصعوبة أكاديمية من الناحية الجينية، وكذلك في إثارتها الاهتمام بالبحث العلمي في صعوبات القراءة المحددة، ووضعهما أسس الأبحاث والنظريات التي بدأت تظهر فيما بعد

وفي أواخر الخمسينات بين كروكشانك Cruickshank أن الأطفال الذين يعانون من شلل دماغي من ذوي الذكاء العادي أظهروا بعضاً من الخصائص العقلية التي تبدو على ذوي التلف الدماغية (Wong, 1998) ثم أنه وسع من أساليب التعليم التي طرحها ويرنر وستراوس لتشمل ذوي الذكاء العادي كأفراد يمكن أن يظهر على بعضهم أعراض سلوكية وتعلمية كذلك التي تظهر على ذوي التلف الدماغية.

وحدثت في الستينات نقلة في المصطلحات، إذ أن وصف هذه الفئة بمجموعة ذوي التلف الدماغي لم يعد مقبولاً، وانتقد على أساس أنه يتضمن إيماء سلبياً يؤكد حالة من الذمومة لا يستطيع الطفل التحلل منها، فضلاً عن أنه يخيف للأطفال وأولياء أمورهم وليس له قيمة علمية في مجال التصنيف، أو التقييم، أو التعلم.

ولقد أطلق كليمنت Clements على الفئة نفسها التي أطلق عليها ستراوس 'ذوي التلف الدماغي الطفيف' مصطلح 'ذوي القصور الوظيفي الدماغي الطفيف'، وهي الفئة التي يتميز أفرادها بمستوى متوسط من الذكاء، واضطرابات معينة في السلوك والتعلم ترتد إلى المرافات أو قصور طفيف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وانتهى إلى ذكر خصائص لأطفال هذه الفئة ومفاهيم تتفق بشكل عام مع مفهوم ستراوس مع فروق طفيفة بينهما؛ فبينما شمل مفهوم كليمنت الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط فقط - بمعنى أنه استثنى الأطفال ذوي الذكاء المنخفض - نجد أن ستراوس لم يضع حدوداً للذكاء. ثم أن كليمنت قد وسع مفهومه ليشمل ذوي الاضطرابات الحركية واللغوية.

بالإضافة إلى ما سبق، فقد درست أنواع أخرى من الاضطرابات كاضطرابات المعالجة السمعية واللغوية، وتميز في هذا المجال مايكلبيست Mykelbust صاحب الخبرة الواسعة في العمل مع العمم والذي أصبح مهتماً بالأطفال الذين يعانون من مشكلات دقيقة في المعالجة السمعية واللغوية ورأى أنهم يعانون صعوبات في الاستيعاب السمعي اللفظي الناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي إذ أنهم يسمعون ولكنهم لا يفهمون ما يقال وكانت الصعوبات اللغوية من هذا النمط توصف بأنها حُبسة استقبالية أو حُبسة حية أو صمم الكلمة.

يمكننا القول أن عقود الأربعينات والخمسينات وحتى بداية الستينات من القرن العشرين اتسمت بكونها لم تشهد وجود حقل معروف ومعترف به رسمياً لصعوبات التعلم، على الرغم من أن الباحثين والعاملين في العيادات والمدارس كانوا يتعاملون مع هذه الفئة ولكن تحت مسميات مختلفة كما سبقت الإشارة إليها (انظر الشكل، ١١).



ولقد هيأت المناقشات والدراسات التي كانت تلور في الأوساط الطبية والنفسية والتربوية حول هذه الفئة من الطلبة البيئة لأن يطرح كيرك *Kirk* في عام ١٩٦٦ مصطلح صعوبات التعلم *Learning Disabilities* وألقى مزيداً من الضوء على هذا المفهوم في مقالة له هو و *Batman* حملت عنوان 'تشخيص ومعالجة ذوي صعوبات التعلم' والتي نشرت في مجلة الأطفال غير العاديين *Exceptional Children*، p. 73 1962/1963، ثم عاد كيرك ليطرح المصطلح نفسه في مؤتمر 'اكتشاف مشكلات لطفل المواق ادراكياً' الذي عقد في عام ١٩٦٣ في شيكاغو بهدف توحيد جهود أولياء الأمور الذين كانوا يشكلون جمعيات للمعناية بهذه الفئة والدفاع عن حقوقها في الخدمة التربوية الخاصة على الرغم من أنها كانت تتعامل معها بمسميات مختلفة كما أسلفنا

ولقد لقي مصطلح 'صعوبات التعلم' قبولاً وترحيباً باعتباره مظلة تغطي أنماط متنوعة من مشكلات التعلم، لكونه ذا مضمون تربوي، ولأنه يتجنب استخدام التعابير الطبية، ولأنه يحمل الأمل للأباء والمعلمين والطلاب بإمكان تجاوز الصعوبة. ولجذر الإشارة إلى أن حديث كيرك كان بمثابة حافز لكثيرين من الحضور في ذلك المساء لتكوين 'جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم' حيث أصبح تكوينها يحسب كبلدية رسمية لظهور حفل صعوبات التعلم كحركة اجتماعية سياسية تربوية.

الفترة من: 1940 - 1960

- محدودية البحث الطبي في دراسة الحقل الوظيفي في الدماغ
- المصطلحات المستخدمة:
الحقل الدماغى الوظيفي
الإصابة الدماغية
- الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتلقون الخدمات في صفوف الموهوبين القابلين للتدريب



الفترة من: 1960 - 1980

- تفاؤل البحث الطبي
- المصطلحات المستخدمة:
الدبلكسيا
الدبلككوليا
الدبسمجرافيا
- الطلبة ذوو صعوبات التعلم يتلقون الخدمات في غرف المصادر.



الفترة من: 1990 - 2000

- البحث الطبي أهدأ اهتمامه في مجال الصعوبات التعليمية، نتيجة لفعالية تقنيات القياس الحديثة، ونشاط حركة البحث والدراسة في العلاقة بين صعوبات التعلم والجنينات المورثة.
- المصطلحات المستخدمة:
صعوبة القراءة
صعوبة الرياضيات
صعوبة الكتابة
- الطلبة ذوو صعوبات التعلم يُحدمون في بيئات الدمج

الشكل (1-1) التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم



تعريف صعوبات التعلم

1
 توصف صعوبات التعلم في الأدب التربوي الخاص بأنها 'إعاقة خفية محيرة'. فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تحمي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة على الرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد ينجفون في اتباع التعليمات البسيطة. (الحطيب والحديدي، ١٩٩٧). وهم يملكون عاقلين تماماً وأذكياء، وليس في مظهرهم ما يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين.

والمتبحر لتاريخ حقول الصعوبات التعليمية يرى أن هناك الكثير من التعريفات التي تعاقبت على وصف هذه الظاهرة، علماً أن هذه التعريفات قلما يتفق تعريفان منها على صياغة واحدة جمع عليها وربما يعود ذلك إلى المنطلقات النظرية التي يتمسك بها هذا العالم أو ذلك، أو إلى الأسس التي تقوم عليها هذه المؤسسة أو المنظمة أو تلك. وعليه، فمشكلة التعرف مشكلة مربكة ومزمنة بدلالة أن الكثير من العناصر التي توردتها التعريفات غير صادقة في أسوأ الأحوال أو موضع تساؤل في أحسنها. وينطبق ذلك على التعريفات جميعها فلا يكاد أحدها يسلم من النقد. وتفسير ذلك سرعة نشوء صعوبات التعلم، والتسرع في طرح تعريفات لها جلباً لانتباه الساسة والمشرعين للاهتمام بفئة الأطفال الذين يعانونها.

وأصبحت الحاجة تدعو إلى ظهور تعريف أكثر اكتمالاً وشمولاً للعناصر الأساسية التي ظهرت نتيجة للدراسات الحديثة الكثيرة وأن يتصف بأنه 'تعريف إجرائي' فتكون العناصر الداخلة فيه معرفة بأسلوب متحرر من اللبس وتفاوت التأويل ومصاغة ضمن منظومة شاملة وموحدة ومرتبطة تربطاً منطقياً في خطى تقرر كل خطوة منها ما إذا كانت المشكلة المدروسة تتصل بصعوبات التعلم أم أنها خلاف ذلك.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة

يلعب البعض إلى القول بأن معظم المناقشات الجارية حول التعرف لا تدعو أن تكون خلافات على الألفاظ أكثر خلافاً على المدلولات، وأن الصياغة التي جاء عليها 'تعريف اللجنة الوطنية المشتركة' The National Joint Committee for Learning Disabilities NJCLD يقدم أفضل ما يمكن من العناصر في مواجهتها للمسائل الرئيسة لمفهوم صعوبات التعلم.

لقد تجمعت ثماني جمعيات ومؤسسات أمريكية ذات اهتمام بصعوبات التعلم، والتي عملت تحت عنوان اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، وقد قدمت هذه اللجنة تعريفها لصعوبات التعلم عام 1981، ثم عملت على تعديله في عام 1988 ليمكس التطورات المعرفية المستجدة، ويستبعد أي خموض يكتنفه، ثم عدلته ثانية في عام 1994 ليصبح كما يلي:

"صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية وتكتنف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد ويُفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بعد ذاتها صعوبة تعليمية ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لحالات أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالغروق الثقافية والتعليم غير الكافي أو غير المناسب) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو لمؤثرات". (Hallahan & Kauffman, 2003, p. 153)

التعريف الفدرالي

لقد أُشير إلى هذا التعريف في القانون الذي صدر عام 1977، وقد أُجريت عليه تعديلات طفيفة في بعض الكلمات المتضمنة إلى أن ظهر في عام 1997 من قبل الحكومة الفدرالية على النحو التالي:

- أ- بشكل عام: مصطلح صعوبة التعلم المحددة Specific Learning Disability يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استعمال اللغة، المكتوبة أو المكتوبة، والتي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو إنجاز حسابات رياضية.
- ب- الاضطرابات المتضمنة: يشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والحلل الدماغية الوظيفي الطفيف، والديسلكسيا، والأفازيا التطورية.



ج- الاضطرابات غير المتضمنة: هذا المصطلح لا يتضمن مشكلات التعلم الناتجة مبدئياً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو من تخلف عقلي، أو اضطرابات انفعالي، أو من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (Hallahan & Kauffman, 2003, p. 152).

نسبة الانتشار

إن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي صعوبات التعلم والتصورات المتغيرة حول الصعوبات التعليمية، واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشوش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة مطلق عليها وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين من 7.1 - 7.30 من مجموع طلبة المدارس

ومن الأسباب التي ساهمت وإلى حد بعيد في عدم الاتفاق على تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم قد يرجع إلى ميل المعلمين الذين يواجهون طلبة يفشلون في عمليتي القراءة والكتابة إلى وضعهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، علماً أن هؤلاء الطلبة يمثل أنهم قد عانوا من مشكلات أخرى لا تندرج ضمن مصطلح صعوبات التعلم. (Hallahan, 1992) بالإضافة إلى غياب محكات تشخيصية إجرائية محددة يمكن من خلالها التعرف بشكل صادق على ذوي صعوبات التعلم في المدارس.

ونسبة الانتشار تميل إلى الاختلاف زيادة أو نقصاناً وفقاً للجنس، باعتبار أن صعوبات التعلم بين الذكور تكتشف أكثر ما تكتشف لدى الإناث. حيث تقدر النسبة بواحد إلى ثلاثة. وترجع بعض الأبحاث أن السبب في هذه الزيادة قد يعود إلى تعرض الذكور إلى عوامل الخطر أكثر مقارنة بالإناث سواء أكان في مرحلة الرضاعة أم بعدها. في حين أن بعض الأبحاث رجحت بأن يكون في زيادة انتشار الصعوبات التعليمية لدى الذكور مقارنة بالإناث، يعود إلى التحيز في الإحالة Referral bias وهذا لا يعني أن هناك تحيزاً للذكور بل لأن الذكور يظهرون سلوكيات مصاحبة للصعوبات التعليمية مثل النشاط الحركي المفرط. (Shaywitz, 1990).

ويرى البعض أن السبب في تفاوت نسبة انتشار الصعوبات التعليمية يعود إلى ما إذا كانت الدراسات التي أجريت لهذا الغرض تقتصر على مرحلة دراسية معينة أم

أنها تتناول مختلف المراحل وتشير ليرمر (Lerner, 2000). إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة تشكل ما سبته النصف تقريبا (1, 51٪) كما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام 1997



العوامل السببية لصعوبات التعلم

لقد اقترحت أسباب كثيرة جداً للصعوبات التعلمية، ولم يتوقف البحث إلى الآن في الكشف عن أسباب أخرى، وقد يعود هذا الكم الهائل من الأسباب المقترحة إلى تعدد المنطلقات النظرية الفلسفية التي تفسر الصعوبات التعلمية من جهة، وضعف التشخيص الذي يدفع بالقائمين عليه إلى تبني توقعات قائمة على التخمين والارتباك من جهة ثانية ويرى المربون أن معرفة أسباب صعوبات التعلم لا تقود دائما إلى تطوير أساليب تعليمية فعالة للطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات. فتطوير أساليب مناسبة يتطلب استخدام منحنى فردي في التقويم، إذ لا يكفي التخمين عن سبب المشكلة فكسر طالب له تاريخ تعليمي فريد، ولا فائدة تذكر من المعرفة المتعلقة بالأسباب ما لم تترجم إلى برامج تعليمية فعالة. ومن أهم العوامل المسببة لصعوبات التعلم.



أولاً: العوامل الوراثية

إن التفاوت في تركيب الدماغ وأشكال نضوجه ، والاختلالات الحسية والقابلة للإصابة بالأمراض النسيجية للإحافة الوظيفية للدماغ كلها يمكن أن تتغل وراثياً. ويمكن القول هذه الأيام أن أقوى دليل يعتد به على أن صعوبات التعلم حالة إحافة تنشأ من الفروق في وظيفة الدماغ يأتي من الدراسات التي تهرى على الأثر الجيني في انتقال هذه الصعوبات.

لقد أجريت دراسات متعددة في أقطار مختلفة وشملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات تعليمية وعقدت مقارنة بين توائم متماثلين يعانون من صعوبة القراءة وغيرهم . وقد انتهت هذه الدراسات إلى الاستنتاج بوجود أثر قوي للوراثة في إنتاج هذه الصعوبات، فقد ظهر أن الصعوبات التعليمية أميل إلى إصابة التوائم معاً إذا كان أحدهما يعاني منها بما هي الحال عليه لدى التوائم الأخوة.

وقد أجريت دراسات في أمريكا الشمالية (Smith, et al; 1983)، تقوم على تحليل الترابط الوراثي ' linkage analysis '، بالربط بين أنواع معينة من عسر القراءة النموي وبين مناطق معينة في الكروموسوم رقم ١٥ حيث وجد أن العوامل الجينية تحفظ في بعض الحالات، من ذلك. وطريقة الانكشاف الوراثي لا يبدو أنها تتبع قوانين مندل.

ليس هذا فحسب، فقد أجريت دراسة تهدف إلى تحليل العلاقات الوظيفية بين الصعوبات التعليمية من جهة ومشكلات التعلم الأسرية من جهة ثانية. (Oliver et al; 1991) وقد اشتملت هيئة الدراسة على ستة طفل لديه صعوبات تعليمية ومث واحد وسبعين طفلاً ليس لديهم صعوبات تعليمية ويستخدم استخدام استبانة خاصة، استطاعت هذه الدراسة من جمع المعلومات من تاريخ المشكلات التعليمية في الأسرة وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن "العوامل الأسرية" لعبت دوراً مهماً في صعوبات التعلم ولكن هذه النتائج لا تعني بالضرورة أن "العوامل الوراثية" هي وحدها المسؤولة ، لدراسات الأقارب من هذا النوع تقدم معلومات عن كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية. (الروسان، الخطيب، الناطور، ٢٠٠٤). ولذلك فربما تكون البيئة وليس الوراثة فقط قد لعبت دوراً سببياً في ظهور صعوبات التعلم.

ومع أن هناك أساساً جينياً لصعوبات التعلم على ما يبدو من هذه الدراسات ، فإن طريقة الانتقال ما تزال غير واضحة، فقد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ، أو بتوريث أنماط غريبة لتفسيخ الدماغ، أو بتوريث مرض يؤثر على وظيفة الدماغ ومن الأمور المعروفة في علم الوراثة أنه إذا اندمج جينان متماثلان من الأب والأم في سمة معينة، نؤكد وجود السمة على الطفل بوضوح، وأما عندما يختلف الجينان فإن السيادة تكون لأحدهما إذ هو الذي يقرر السمة دائماً ويعرف بالجين السائد، ويكون الآخر جيناً متنحياً لا يورث السمة التي يحملها أما الوراثة متعددة الجينات فإنها تحدث عندما تقرر السمة من قبل أكثر من زوج من الجينات كالدكاء مثلاً.

ثانياً، العوامل البيئية

في الوقت الذي يفتق فيه الاختصاصيون على أن مشكلات معالجة المعلومات ذات الأصل العصبي هي السبب في الصعوبات التعليمية، إلا أنهم في الوقت نفسه يحدرون من تجاهل عوامل البيئة والمواقف التعليمية ، فهناك الكثير من العوامل البيئية التي قد تسبب في حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال، أو أنها قد تفاقم من مواطن الضعف الموجودة أصلاً، (جرار، ٢٠٠٣، ١) محدثة بذلك فروقا في واقع هذه الصعوبات، إذ قد تحيل الصعوبة التعلمية البسيطة إلى إعاقة تعلمية حقيقية من جهة، أو أنها قد تعمل على الحد من آثار تلك الصعوبات والتخفيف منها قدر الإمكان من جهة أخرى

ولا شك بأن فهمنا لمختلف هذه العوامل سوف يسهم في رفع قدرتنا على فهمهم وتحديد وتنظيم العوامل التي قد تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم المختلفة، فضلاً عن هذا فإن تعاضد فهمنا لجوانب القوة والضعف لدى الطلبة ومناهجهم الدراسية وبيئاتهم المدرسية والأسرية يسر تدخلنا العلاجي ويعمله أكثر نجاحاً. ومن أكثر العوامل شيوعاً التي تطرق إليها البحث العلمي وتدخل في نطاق العوامل البيئية هي: التفلية، والسميات البيئية، والإشعاعات، والبيئة الدراسية، والبيئة الأسرية والاجتماعية، والإصابات الجسدية. وفيما يلي عرض لهذه العوامل



لقد وجد أن قصص التخلية يؤثر سلباً في نضج الدماغ وبخاصة فيما يتعلق بإنتاج الخلايا الدماغية مما يقلل من وزن الدماغ. وتقص التخلية له نتائج خطيرة جداً في الأشهر الستة الأولى لمرحلة ما بعد الولادة من حياة الطفل، وذلك عندما تنمو خلايا الدماغ العصبية وتتكون معظم الإشارات الكروموسومية. (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١)

وقد أشير في كثير من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بالعوامل البيئية والتخلية إلى أن الأطفال الذين عاشوا من سوء تغذية شديدة في فترة كافية من حياتهم في سن مبكرة يعانون من إعاقات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يضعف من قدرتهم على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوافرة لغيرهم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤)

ليس هذا لحسب، فقد اهتم الأطباء والمربون على مدى سنوات كثيرة بمعرفة العلاقة بين الحساسية وصعوبات التعلم، ففي حين يفيد البعض بأن ردود الفعل التحسسية الناتجة عن الأغذية يسبب كلاً من الصعوبات التعليمية والنشاط الزائد، فإن البعض الآخر يعتقد أنه لا توجد علاقة في الغالبية العظمى من الحالات. وقد قامت دراسة حديثة بمراجعة البحوث العلمية التي نُفذت حول هذه القضية في السنوات السابقة وتوصلت إلى أن الدور الذي تلعبه الحساسية في الصعوبات التعليمية دور محدد يتداخل مع متغيرات أخرى، فمع أن البحوث تشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الحساسية وصعوبات التعلم، إلا أننا لا نستطيع علمياً أن نقول أن التفسير الوحيد لهذه العلاقة هو أن الحساسية تسبب الصعوبات التعليمية. ومثل هذا التفسير لا يمكن تجاهله لأن الأدلة العلمية خير قاطعة، وما زال هناك عدد كبير من الأسئلة التي تبحث عن أجوبة. وربما يكون من أهم تلك الأسئلة التي ينبني على البحوث المستقبلية التصدي للإجابة عنها هو هل تختلف الحساسية من حيث نسبة انتشارها والعوامل المسببة لها، وشدة تأثيرها عند الأطفال العاديين عما هي عليه عند الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال متقدم حتماً معلومات من شأنها توضيح طبيعة العلاقة بين الحساسية وصعوبات التعلم (الحطيط والحطيطي، ١٩٩٨).

2- الصعوبات البيئية

تناول البحث الطبي باهتمام الأخطار البيئية التي تنتج عن التعرض لبعض السموم، حيث يعتقد البعض أن التعرض لكميات صغيرة من الرصاص يمكن أن ينتج أنماطا من السلوك تتصل بصعوبات التعلم، كمشكلات الكلام ونقص الانتباه. ويتوقع الاختصاصيون في هذا المجال ، بأن بعض الأشخاص قد يتعرضون لكمية من الرصاص لا تكون عالية بما يكفي لإحداث التخلف العقلي ولكنها في الوقت نفسه تكفي لإحداث صعوبات التعلم (Hallahan & Kauffman, 2003).

أثر تناول الأمهات للكحول على الأجنة

يهدف هذا المقال إلى تسلط الضوء على الكحول كمادة كيميائية تؤثر على جسم الإنسان بصفة عامة وعلى تطور الجنين داخل الرحم ونمو الطفل بعد الولادة بصفة خاصة. فقد أثبتت الدراسات العلمية أن استخدام الأم للكحول أثناء فترة الحمل هو من أهم الأسباب التي تؤدي إلى التشوهات الخلقية عند الجنين وإعاقة نمو الطفل والتي يمكن تلافيها بتجنب تناول الكحول طيلة أشهر الحمل. ليست هناك من كمية محددة من الكحول أو أشهر معينة من الحمل يمكن للحامل تناولها دون أضرار . يعاني الأطفال الذين تعرضوا للكحول أثناء الحمل من مجموعة واسعة من المشكلات والتي قد تتراوح من التغيرات الطفيفة في معدل الذكاء (IQ) إلى التخلف العقلي الشديد . ويبين هذا المقال خصائص هؤلاء الأطفال والصعوبات التي يعانون منها ويوضح كيفية التعامل مع الأعراض الكحولية الجنينية.

(الوظائي، 2005)

3- الإشعاعات

اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين الإشعاعات الصادرة عن ضوء الفلوريسانت وأجهزة التلفاز من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى . وقد أشارت النتائج الأولية إلى أن هذه الإشعاعات تسبب ما أطلق عليه متلازمة الطفل المتعب



Tired Child Syndrome ، حيث أن الأطفال الذين يتعرضون لها بشكل مفرط يفقدون نشاطهم ويصعب عليهم الانتباه والتركيز.

4- البيئة الدراسية

يقترح أنصار المدرسة البنية ، أن الصعوبات التعلمية قد تنتج بسبب خلل ما في البيئة الدراسية (Cullata & Tomplin, 2003) وقد ينتجم هذا الخلل من عدم التوافق بين المواقف التعليمية وخصائص المتعلم ، وكذلك من خلال مستوى التوقعات التي يصرح بها المدرسون لطلابهم، ومقدرة المدرس على التعامل مع الحاجات الخاصة للطلاب داخل الصف ، وحساسية المدرس للأنماط السلوكية واستراتيجيات التعلم المنخفضة التي يمارسها الطلاب ضمن بيئة المدرسة.

وتفيد الملاحظات بأن بعض الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية ، لا يتخلون موقفاً طيباً نحو المدرسة ، ولا تتوافر لديهم رغبة كبيرة للتعلم والإنجاز في المجالات الضرورية. وقد تكون مشكلتهم دالة على الأنظمة القيمة لأبائهم، وعلى نظرتهم التي تضع المهن الأكاديمية في مكانة منخفضة، وتبرز هذه المشكلات على نحو جلي عند الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية فالنظام القيمي في المجتمع يقرر طريقة واحدة لتقبل الأشياء، في حين يرفض كل الطرق المتاحة الأخرى وذلك بوصفها شاذة عن الطريقة الصحيحة. ويعتبر ذوو صعوبات التعلم من أهم الفئات التي لا تنطبق عليها معايير المجتمع عن النجاح الأكاديمي، فمن الممكن أن يكسب الكثير من الأفراد ذوي صعوبات التعلم المعرفة على نحو أفضل، لو لم تكن القراءة هي الوسيلة المطلوبة للحصول على تلك المعرفة، بل أنها الوسيلة التي يعتبرها المجتمع الأساس في اكتساب المعرفة، حتى إن أي فرد لا يستطيع التكيف مع هذا النظام يند معاقاً أو أقل قيمة

5- البيئة الأسرية والاجتماعية

على الرغم من أن صعوبات التعلم هي بالدرجة الأولى صعوبات أكاديمية ، إلا أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد. وذات



أثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من جوانبها كافة، ولهذا فالمربون والاختصاصيون والمستغلون بصعوبات التعلم يعتقدون بأنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. وما يدعم هذا التوجه، ما جاء به تعريف اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم الذي يرى في قصور المهارات الاجتماعية نمطا من أنماط الصعوبات النوعية (الزيات، ١٩٩٨). فالحالات الحادة المفاجئة على سبيل المثال تترك أثرا واضحا في الحياة الانفعالية للطفل، ومن هذه الأحداث فقدان أحد الوالدين أو كليهما، أو انتقال الطالب من بيئة إلى أخرى. وتقيد الملاحظات بأن عددا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون اكتئابا وشعورا بالإحباط أكثر من غيرهم مما يؤدي إلى تدن في استعداد هذه الفئة من الطلاب لبذل طاقاتهم الكامنة في المواقف التعليمية المختلفة. كما يلاحظ على الكثير من الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية أنهم قلقون، لا يشعرون بالأمان، متدفعون وحيدون، وقد تكون مثل هذه السلوكيات ناشئة عن نقص الشعور بالأمن والانسجام والمحبة والدخول في البيت والمدرسة. وقد يتأثر الأساس النفسي بل وحتى الفيزيولوجي للتعلم إذا تعرض الأطفال لفترة طويلة من الحرمان العاطفي أو كان الحرمان في الفترات الحرجة للنمو العاطفي. وبهذا فإن هؤلاء الأطفال يصبحون مشاركين غير مرهوبين في نظام عائلي غير صحي فيبتنون سلوكيات غير ملائمة، يرونها تتخذ نمودجا وتعرز من الأفراد الآخرين في الأسرة، كما يمكن أن ترد بعض صعوبات التعلم إلى التأذي الجسدي الناشئ عن إساءة معاملة الطفل، وخاصة أن الأطفال الذين يبدو أنهم أضرأ سلوكية لصعوبات التعلم مرشحون محتملون لمثل هذه المعاملة السيئة. ومن المعلوم أن هذه المعاملة السيئة قد تصدر عن شعور الوالدين بالخيبة لقاء المبالغة في توقعاتهم للطفل وما يعلقون عليهم من آمال مستقبلية.

٦- الإصابات الجسدية

إن عيش الطفل في بيئة لا توفر له الأمان الجسدي له تأثير كبير في حياة الطفل الأكاديمية، فتقارير السقوط من الأماكن العالية، والأذى الذي قد يتعرض له الدماغ،



ورغبات الرأس، والعواقب الأخرى لعدم الاهتمام برعاية الطفل، والحوادث، والأحداث المؤسفة في الملاعب وغيرها، كثيراً ما تظهر في السجلات السريرية للأطفال الذين تم الكشف عنهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية. (الوقفي، ٢٠٠٢).

ثالثاً: الاضطرابات الكيميائية الحيوية

من الممكن أن تؤدي الاختلالات الكيميائية إلى صعوبات تعلمية عند الأطفال ، كان يكون ثمة حالة من عدم توازن إحيائي كيميائي غير معروفة مشابهة لاضطرابات التمثيل الغذائي وبخاصة الحالة المعروفة باسم الفينيل كيتون يوريا Phenylketonurea فالذي يحصل في هذه الحالة أن الجسم لا يستطيع تحويل مادة الفينيل الاينين Phenylalanine إلى تيروسين Tyrosine الأمر الذي يقود إلى تجمع كميات كبيرة من الفينيل الاينين وبالتالي نحو غير طبيعي في دماغ الطفل (الحطوب والحديدي، ١٩٩٧)

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن الاضطرابات الكيميائية الحيوية في الجهاز العصبي المركزي تعتبر أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم . فالاعتقاد السائد هو أن أجسام الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا تنتج كميات كافية من النواقل العصبية Neurotransmitter . والنواقل العصبية هي مواد كيميائية في الدماغ من أهمها الدوبامين Dopamine ، وإستفرين Epinephrine ، وميسروتونين Serotonin . وهذه المواد تنظم المواقف ، وتساعد على التركيز والتعليل ، وتنظم حركات الجسم (الروسان وآخران، ٢٠٠٤) وانخفاض مستوى تركيز هذه المواد يرتبط - كما أشارت عدة دراسات - بضعف الانتباه، والتهور، والنشاط المفرط

ويعتقد أصحاب هذا الرأي أن الأبحاث العلمية حول المنشطات (المنبهات) النفسية Psychostimulants تدعم فرضيتهم. فالمقاقير مثل (الريتالين، والدكسيدرين، والسايكلرت) على ما يبدو، تساعد الجسم على إنتاج النواقل العصبية مما ينجم عنه تحسن في مستويات الانتباه، والتكامل البصري اليدوي، والنشاط الحركي.

ولقد كشفت دراسة مقارنة على الأطفال المصابين بالسكري عن خلل واضح في القسامة (Gath & Smith, 1980) كما تلازم ضبط نقص السكر في مرمى السكري مع اضطرابات نفسية. وكذلك توافق فقر الدم الناتج عن نقص الحديد مع اضطرابات سلوكية وتعلمية. (Wallace&Maloughlin, 1988)

تحذير من استخدام المنشطات العصبية

حذر مركز بحوث حكومي بريطاني من أن الإحارين والطلاب الذين يتعاطون أدوية (الريتالين) المنشطة للجهاز العصبي المركزي لتحسين أدائهم هم أكثر ميلاً لتعاطي أدوية تؤثر على الدماغ بالطريقة نفسها التي يتعاطى بها الرياضيون المنشطات . وأشار فريق فورسايث أيضاً إلى دور الريتالين الذي يوصف للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والذي يساعد هؤلاء الأطفال على تحسين تركيزهم في المهمات المدرسية ، بالإضافة إلى إشارة الفريق لدواء (مودافينيل) الذي يستخدم في مساعدة الأشخاص الذين يسيطر عليهم النعاس رغباً عنهم لكنه أيضاً يحسن الذاكرة.

(جريدة الرأي الأردنية، 2 / 8 / 2005)

رابعاً: الإصابات الدماغية

يُنظر إلى أذى الدماغ واختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي على أنها أسباب مفترضة لصعوبات التعلم. حيث يرى مؤيدو هذه الأسباب، أن هناك خللاً في عملية إثارة الدماغ Arousal كسبب لصعوبات التعلم، ويبي هؤلاء افتراضاتهم على دراسات أشارت إلى أن بعض الأدوية التي تزيد من إثارة القشرة الدماغية مثل الأمفيتامين Amphetamine والكافيين Caffeine وغيرها قد حسنت من قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ولا تشير المقارنات العصبية بين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين العاديين إلى اختلافات رئيسة، على الرغم من أن هناك بعض الملامح العصبية المميزة بين مجموعات ذوي صعوبات التعلم والتي تم الكشف عن بعضها من خلال تقنيات التصوير الحديثة



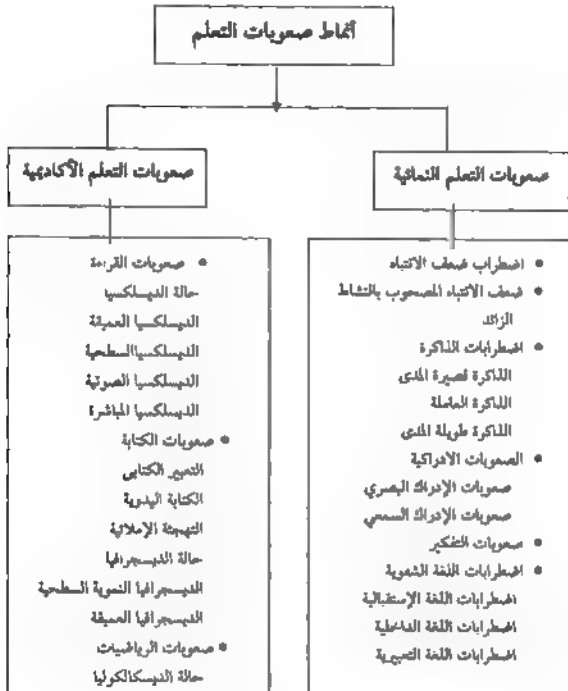
خامساً، التأخر في النضج

إن ما يظهر من عدم اكتمال النضج في بعض الأطفال غثلي القراءة قد يكون مرتبطاً بتأخر في نضج بعض عناصر الجهاز العصبي المركزي. (Wallace & Maloughlin, 1988). وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشبهون الأطفال الطليعيين في العمليات الفيزيولوجية العصبية، لكنهم متأخرون في معدل نضج الدماغ، وفي نمو المشابك العصبية وفي تركيز النواقل العصبية وغير ذلك.

انماط صعوبات التعلم

من أكثر التصنيفات شيوعاً لصعوبات التعلم هو تصنيفها لنمطين رئيسين هما صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية. الشكل (١-٢) والصعوبات النمائية تتعلق باضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة. أما الصعوبات التعليمية الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، وما يرتبط بهذه المهارات من مهارات فرعية لغوية أخرى.

والعلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة. فمثلاً إذا ما حدث خلل في الإدراك البصري فإنه غالباً ما تظهر آثار ذلك الخلل على كيفية قراءة الطالب وجودة الخط اليدوي معه، وكذلك الحال إذا حدث خلل ما في الإدراك السمعي حيث تظهر أعراض سلوكية على هيئة أخطاء إملائية متكررة، وضعف في الاستيعاب السمعي ومهارة الاستماع.



الشكل (1-2) أنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

أولاً: الصعوبات النمائية

فيما يلي عرض للصعوبات النمائية التي تطرأ على العمليات النفسية الأساسية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، والأثر الذي تتركه هذه الصعوبات على سلوك هؤلاء الطلبة.

1- اضطراب ضعف الانتباه

تشير نتائج الدراسات إلى أن ضعف الانتباه Attention Deficient ينتج عن ضعف النمو العصبي ويمكن أن يؤدي النضج البطيء أو الخلل في الدماغ إلى قصر فترة الانتباه، كما أن ضعف القدرة على التركيز هي صفة موروثية وكذلك فإن هناك علاقة بين المكونات الجينية للأفراد وبين ضعف الانتباه ، فقد توصلت الكثير من الدراسات إلى أن هذا الاضطراب ينتشر في حالات متعددة تساورت هذا الاضطراب ، إضافة إلى انتشاره في حالات التوهم (Flick, 1998) ويرى آخرون أن من الأسباب المحتملة هذا الاضطراب هو عدم حدوث توازن في التوافق العصبي أو خللاً في الاتصال العصبي.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم تأخر نمائي على صعيد القدرة على الانتباه الانتقائي Selective Attention لفترة طويلة، أي أنهم لا يملكون سعة من الانتباه تمكنهم من انتقاء المعلومات المهمة بالصورة الصحيحة. (الحطاب والحديدي، 1997) وهذا التأخر في هذه الفترة لدى ذوي صعوبات التعلم يعيق من إمكانية التعلم المبكر في المدرسة، وذلك يضعفهم من قدرتهم التربوية الأساسية مما يفقد لاحقاً إلى صعوبات في التعلم، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجه عدد كبير منهم صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات المحاطة التي يتعرضون لها وقد يترك أطفال آخرون المثير بطريقة غير اعتيادية، وقد يصنف البعض الآخر المعلومات المحاطة له بطريقة غير فعالة وغير مفيدة.

وترتبط مظاهر صعوبات الانتباه بشروط حسب ما تشير ليرنر. (Lerner, 2000) أولهما: شدة ظهور أعراض صعوبات الانتباه Severity .

وثانيهما: فترة ظهور أعراض صعوبات الانتباه Duration أما ونج (Wong , 1998) فإنها تشير إلى ضرورة توفر المحكات التالية قبل الحكم على الطفل بأنه يعاني من صعوبة أو عجز في الانتباه وهي:

1. ظهور الأعراض بشكل متكرر وأكثر شدة على الطفل مقارنة مع الأطفال في مثل عمره، وأن تظهر هذه الأعراض في البيت والمدرسة .
2. ظهور أعراض ضعف الانتباه بعمر مبكر (قبل السابعة).
3. استمرارية الأعراض.
4. أن تكون أعراض ضعف الانتباه غير ناتجة عن إصابة الطفل بأية اضطرابات عقلية أو انفعالية أو جسدية

الأعراض الدالة على اضطراب ضعف الانتباه

- يواجه الطالب صعوبة في إدامة الانتباه
- لا يظهر عليه أنه يصغي
- لا يتبع التعليمات ولا ينهي المهمات
- يواجه صعوبة في تنظيم المهمات والنشاطات
- يتجنب أو يكره المهمات التي تحتاج إلى تركيز الانتباه
- يفقد الأشياء اللازمة لإنجاز المهمات
- تشتت انتباهه بسهولة بالمنبهات الخارجية
- يسي على الأغلب نشاطاته اليومية

2- اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

لقد اكتف تعريف وتشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الراك (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder الكثير من وجهات النظر من قبل العاملين في الحقل التربوي، إلا أن هذا المفهوم أصبح بمقتضى القانون بمثابة إعاقة مستقلة (Reid , 1993) حيث كان يتم التعامل مع كل من ضعف الانتباه

والشاذ الزائد بشكل مستقل عن الآخر، إلا أن الجمعية الأمريكية للطب النفسي أصدرت النسخة الثالثة المنقحة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM - III - R) والتي قررت فيها أن تلغي الفرق بين أشكال اضطراب ضعف الانتباه بناءً على السلوكيات المرافقة له وأن تستعاض عن ذلك بتمثيل اصطلاحي واحد هو اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (DSM - III - R) واستمرت النسخة الرابعة المنقحة DSM - IV - TR في استخدام مصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

إن هذا الاضطراب هو عبارة عن متلازمة عصبية Neurological Syndrome ، من أهم خصائصها الاندماجية، والتشتت، وفرط النشاط. وهذه الحالات تؤثر على الأفراد من جميع الأعمار، ومن كلا الجنسين، وتختلف الطبقات الاجتماعية، وجميع المستويات التعليمية، والمستويات العقلية. (Cullis, 2003)

وفي هذا الصدد يشير بندر (Bender, 2001, P.76) أن حوالي 26٪ من الطلبة الذين يعانون من هذا الاضطراب هم من ذوي صعوبات التعلم

الأعراض الدالة على اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

- عدم قدرة الطالب على المكوث فترة طويلة على المادة التعليمية ليتعلمها
- غالباً ما يخرج من المقعد تاركاً مهامه التعليمية
- يواجه صعوبة في اللعب بهدوء
- لا يصرف وقتاً في التفكير قبل أن يعمل
- ينفذ صبره بسرعة
- لديه صعوبة في انتظار دوره عند أداء نشاط ما
- الإكثار من الكلام غير المقيد
- يجيب قبل أن يكمل المتحدث كلامه
- يحيل إلى التشتت بسهولة
- يتحرك بشكل مفرط أثناء النوم

يصرف عن (flick, 1998)



وغالباً ما تتضمن البرامج العلاجية للطلبة المصابين بمتلازمة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "تطبيقات" لأساليب تعديل السلوك واستخدم العلاج الطبي وبخاصة استخدام العقاقير الطبية مثل عقار (الريتالين) يفرض التقليل من النشاط الزائد، إضافة إلى العلاج عن طريق تنظيم شروط التغذية والحمية الغذائية (Merrett, 1997).

الاستقلال مقابل التداخل

لا يزال هناك نوع من عدم الاتفاق حول الطبيعة الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ولا يزال تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي لهذا الاضطراب في النسخة الثالثة المنقحة (DSM - III - R) والذي جمع بين الاضطرابين بعدما كانا مستقلين من بعضهما محل انتقادات ومعارضة من قبل الكثيرين من العاملين في الخدمات التربوية والنفسية، وذلك لضخ الارتباطات بين أنشطة مكونات الانتباه وأنشطة مكونات النشاط الزائد. (الزها، 1998).

ولقد مثلت آراء المنحجيين على عملية الجمع أو التداخل بين هذين الاضطرابين ، بالإشارة إلى ان اضطراب ضعف الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Disorder Without Hyperactivity (ADD/WO) موجود كحالات عيادية ، بحيث يتم تحويل العديد من الأطفال إلى عيادات الصحة النفسية، ومراكز التشخيص والخدمات الأخرى لعدم تفهمهم في بعض مظاهر النمو، وغالباً ما يكون ذلك في الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي، والتي تبدو في ضعف الانتباه ولكنهم لا يعانون من النشاط الزائد ، فالكثيرة هي الحالات التي تم تشخيصها على أنها تعاني من صعوبات تعليمية في القراءة أو الحساب أو غيرها من المهارات، تعاني من ضعف في الانتباه سواء كان ذلك في ادامة الانتباه أم سعت أم في الانتباه الانتقالي للمثيرات المهمة من بين العديد من المثيرات الموجودة في بيئة الطفل

وتجدر الإشارة إلى أن التوليف بين فئات مختلفة من الأعراض لتشكيل صفات في الانتباه مصحوباً بنشاط زائد في فئة واحدة ربما لا يكون منطقياً أو شريعياً على النحو الذي أخذت به الجمعية الأمريكية للطب النفسي في النسختين الثالثة والرابعة المنقحتين من الدليل الإحصائي التشخيصي. (Leamer, 2000) .



التأثيرات المتبادلة بين صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

على الرغم من أن مشكلات الانتباه تظهر بصورة واضحة أو ترجع إلى صعوبات في التعلم في سن المدرسة ، إلا أن بعض الأبحاث تؤكد على ضرورة التعامل مع مشكلات الانتباه بصورة منفردة ؛ وذلك لمعرفة الخصائص بصورة أكثر تحديداً. هذا من جهة ، ومن جهة أخرى، فهناك أبحاث تناقش القضية كوحدة واحدة بدون وضع فروقات أي (صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد). وهذه النظرة أثارت الكثير من الجدل بين المختصين والعاملين مباشرة في الميدان .

ففي الأعوام ١٩٧٠ و ١٩٨٠ كان الطفل يعتبر ذا صعوبة تعليمية إذا أفاد المعلم أن هذا الطفل يعاني من مشكلات في الانتباه أو إذا كان الطفل ذا مستويات متدنية في مهارات القراءة (Bonder, 2000 , p.76) . وحينئذ تعرف مشكلات الانتباه والضعف في القراءة في الصفوف التي فيها طلبة ذوي صعوبات تعلم، وربما يعود ذلك إلى تحديد المقصود بصعوبات التعلم ، وتحديد المقصود بضعف الانتباه من جهة، وإلى استحداث أدوات تشخيصية تفريقية أكثر دقة عما كان عليه الحال في العقود الماضية من جهة ثانية

قام ستانفورد وهابند (Stanford & Hynd, 1994) بإجراء مقارنة بين ثلاث مجموعات من الطلبة وهي (الطلبة الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) و(الطلبة ذوي ضعف الانتباه وليسو ذوي نشاط زائد) و(الطلبة ذوي صعوبات التعلم). فوجدوا أن سلوكيات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وسلوكيات الطلبة ذوي ضعف الانتباه وليسو ذوي نشاط زائد كانت متشابهة إلى حد بعيد. وقد توصّلوا إلى هذه النتيجة من خلال فوائم الرصد وسلام التقدير التي طلب من الأهالي والمعلمين تطبيقها على الطلبة.

ويميز سِلَمر (Silver, 1990) بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على أساس أن صعوبة التعلم تؤثر على قدرة الدماغ على التعلم بينما يتدخل ضعف الانتباه والنشاط الزائد في جاهزية Availability الفرد للتعلم. وفيما هنا ذلك فإنه يمكن أن يلاحظ وجود علاقة تأثيرية بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وبين

صعوبات التعلم من زاوية احتمال معاناة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب من صعوبات أكاديمية وفشل دراسي شأنه في ذلك شأن صعوبات التعلم حتى ليصعب القول بأن صعوبات التعلم تؤدي إلى ظهور أعراض اضطرابات ضعف الانتباه أم أن هذا الاضطراب هو الذي يؤدي التعلم، أم أن الاثنين معاً تجليات لاضطراب مشترك



٣- اضطرابات الذاكرة

الذاكرة ضرورية لاسترجاع ما تم تعلمه، وحين تصاب الذاكرة بضعف أو اضطراب فلا شك في أن هذا سوف ينعكس على الأداء والتعلم، والذاكرة ترتبط بالتعلم ارتباطاً وثيقاً، فالإنسان يتذكر ما سبق أن تعلمه ومن هنا لا وجود للتذكر والاسترجاع إلا بوجود تعلم سابق وخبرات سابقة.

وتمتلك جهاز معالجة المعلومات البشرية طاقة كبيرة جداً على التعلم والتميز للمعلومات وتخزينها وتتراكم فيه كمية كبيرة من المعلومات باستمرار، ولكن الفرد لا يستطيع التحكم بها جميعها في أي وقت يشاء، وقد يفشل في تذكر بعض المعلومات الضرورية في ظروف معينة، كالاختبارات مثلاً، لأن قدرته على تعيين مواقعها في مخزن الذاكرة محدودة حيث أن أولى الخطوات التي يقوم بها الفرد لاسترجاع ما تم تعلمه، هي البحث عن المعلومات ذات الصلة في مخزن الذاكرة طويلة المدى

ويبين النموذج السنائي أو التركيبي للذاكرة والذي اقترحه كل من أتكينسون وشيفرن Atkinson & Shiffrin ، كيفية تكوين معالجة المعلومات في الذاكرة البشرية، وقد

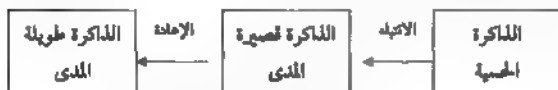


لاقى هذا النموذج إقبالا من المتخصصين باعتباره نظرية توجيه ودليل في بحوث الذاكرة. ويعتبر النموذج الذي وضعه نموذجاً متعدد المراحل Multi-Staged Model . ففي البداية تدخل المعلومات (والمثيرات) إلى مركز التسجيل الحسي أو المخزن الحسي والذي لا يمثل مطلقاً وحدة مستقلة Unitary وهناك مسجل حسي لكل نوع من المثيرات أو المعلومات (مسجل خاص بالمثيرات البصرية، وآخر بالسمعية، وثالث باللمسية .) وبينما يكون ثلاثي هذه المثيرات والمعلومات سريعا جداً ينتقل بعضها إلى المركز الثاني ، وهو الذاكرة أو الخزان قصير المدى، وذلك حين يوجه الشخص انتباهه لهذه المثيرات (عبد الله، ٢٠٠٣) إلا أن فترة الذاكرة قصيرة المدى محدودة، وذلك بسبب تلقيها للمعلومات من الذاكرة الحسية، ومن الذاكرة طويلة المدى. ومثل الذاكرة قصيرة المدى، منظومة الذاكرة العاملة Working Memory System أو نظام الذاكرة الفاعل. وإذا جرى تكرار Rehearsal هذه المعلومات، فإنها تنقل إلى الذاكرة أو الخزان طويل المدى. والانتقال Transfer هو العملية التي يتم من خلالها نسخ المعلومات وتسجيلها في الذاكرة طويلة المدى. والمعلومات غير الضرورية أو التي لا يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، تميل إلى الزوال أو التلاشي، أما التي تنقل إليها، فيكون تخزينها دائما وثابتا. إن النقطة المركزية في نظرية معالجة المعلومات في الذاكرة للعالمين أتكينسون وشيفرين، هو المفهوم المسمى التدفق ثنائي الاتجاه للمعلومات Bidirectional Information Flow من بنية في الذاكرة إلى بنية أخرى، على اعتبار أن كل شكل من أشكال الذاكرة يمثل بنية محد ذاته وفقاً للنظرية

والأمر الآخر المهم في نموذج العالمين أتكينسون وشيفرين Atkinson & Shiffrin ، هو انهما وصفا العمليات المركزية المتروحة Various Central Processes التي تمجد تدفق المعلومات من بنية ذاكرية إلى بنية أخرى (أي من الحسية إلى قصيرة المدى، ومن هذه إلى طويلة المدى) هذه العمليات المركزية هي التي تقرر انتقال نوع معين من المعلومات أو المثيرات من أجل نقلها. ويعتبر الانتباه Attention هو العملية المركزية الأولى التي تقرر انتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى. أما عملية البحث Search والتكرار Rehearsal



في الذاكرة قصيرة المدى، فهما اللتان يحددان انتقال هذه المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى. كما تخضع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لعمليات بحث مهمة هي التي تحدد استرجاعها Retrieval من هذا الخزان، وهذا ما يسمى منظومة الذاكرة العاملة الواعية Conscious Working Memory System (أنظر الشكل 1-3).



الشكل (1-3) النموذج البنائي للذاكرة

الذاكرة الحسية

تُخزن المعلومات التي جلبت الانتباه في الذاكرة الحسية أو المخزن الحسي Sensory Register لفترة تقارب الثانية. فتتكون بذلك أول عملية لجريان المعلومات ويحدث أول فعل تذكري في أنظمة الذاكرة ويصار إلى تفعيل نظام معالجة المعلومات إذا كانت الحواس سليمة وكانت القدرة على معالجة المعلومات سليمة.

وفي حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن من الأسباب الكامنة وراء اضطراب الذاكرة الحسية أن هؤلاء الطلبة لديهم ضعف في قدرتهم على الانتباه سواء من حيث تركيز الانتباه أم سمته أم إداعته أم انتقاء مشيرات مهمة للانتباه لها دون غيرها من المشيرات ، وهذا عما لا شك فيه يحول دون انتقال المعلومات من المخزن الحسي إلى المخزن قصير المدى، وبالتالي حدوث الإدراك لتلك المعلومات والمشيرات من خلال الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى والتي تقوم بحفظ المعلومات ومن ثم انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة إليها. عليه، فالطلبة ذوي الصعوبات الإدراكية يواجهون متاعب عادة في تفسير المنبهات البيئية والحصول على معلومات ذات معنى مما يجعلهم يصرفون معظم طاقاتهم العقلية في اكتشاف الحروف أو المعالجة الصوتية دونما إمكانية للاهتمام بالعمليات العقلية العليا كالاستيعاب



الذاكرة قصيرة المدى

لقد أشارت الكثير من الشواهد إلى وجود ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى قدرة الذاكرة قصيرة المدى (وهي نظام ذو قدرة استيعابية محدودة للمعلومات، وتخزن مؤقتة يُفقد فيه الكثير من المعلومات التي تدخل إليه من المخزن الحسي بسبب عدم الانتباه إليها، أو عدم إدراكها، أو عدم بذل الجهد للاحتفاظ بها). فهؤلاء الطلبة لا يستطيعون الاحتفاظ بالمعلومات السمعية، أو البصرية، أو الحركية. فترة تكفي للتعامل معها، وإحداث التكامل بينها وبين المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة طويلة المدى (جرار، ٢٠٠٣ ب). والتي لا يعثرها ضعف لدى أكثرية هؤلاء الطلبة.

عليه، فإن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر ما سمعوه، وهذا بدوره يؤثر على تطور اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية لديهم. وتكمن تلك الصعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق وأن سمعوها، أو إعطاء معانٍ للكلمات، أو أسماء للأعداد، أو اتباع التعليمات والتوجيهات. (Wong, 1998) وفي القراءة لمجدهم يفضلون في ربط أصوات الحروف مع الرموز المكتوبة

ليس هذا فحسب بل أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر ما شاهدوه لهضماً، ويعود ذلك إلى طبيعة استراتيجيات الإدراك لديهم، إلى جانب بطء عملية المعالجة البصرية للمعلومات. وقد يعود ذلك إلى أنهم لا يستخدمون التمييز الكلامي لمساعدتهم على التذكر، ويميلون إلى تذكر الصورة الإدراكية التي شاهدوها قبل ذلك.

إن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمزنون صوراً بصرية للحروف والكلمات على شكل أصوات لا على شكل صور، وهذا هو السبب الذي يجعل الأخطاء في القراءة ناتجة عن عدم الإدراك البصري، فالذاكرة ترتبط كثيراً باستخدام اللغة لتمييز ما نراه مما يساعدنا على تنظيم المعلومات البصرية وتخزينها واستدكارها

أما من حيث الأسباب الكامنة وراء اضطرابات الذاكرة فقد وجد من الناحية التشريحية أن الذاكرة تتأثر حين يحدث تلف في المناطق المخية البينية، ومناطق قوس النهر (فيل، ٢٠٠٢) وهي مكونات المخ الأوسط، وكذلك في المناطق الصدغية من القشرة الدماغية، وقد وجد أن تلف النصف الأيسر من المخ يرتبط باضطراب الذاكرة اللفظية أما تلف أو إصابة النصف الأيمن من المخ فيرتبط بذاكرة المواد البصرية.

الذاكرة العاملة

الذاكرة العاملة Working Memory هي مصدر معالج ذو طاقة محدودة، يتم فيه المحافظة على المعلومات ومعالجتها أو معالجة معلومات أخرى. (Swanson, 2000). فهي عبارة عن مكون نشط ينقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وفي الوقت نفسه ينقل المعلومات منها أيضاً. وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية محدودة من المعلومات ربما يتم تجهيز معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف (الزيات، ١٩٩٨).

ويرى الباحثون أن في هذه المرحلة من مراحل انتقال المعلومات داخل نظام الذاكرة، تتكون استراتيجيات التعلم التي تبلور قدرة الطالب على تجميع كل معارفه وخبراته وصياغتها كاستراتيجية يتمكن بها من التعلم والاكتساب. ولقد انتهت الدراسة التي قام بها سوانسون (Swanson, 1994) إلى أن الذاكرة العاملة عامل مهم في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء، وأنها ترتبط ارتباطاً قوياً بالقدرة على أداء مهام متعددة أكاديمية ولغوية، كإكتساب اللغة، والاستيعاب القرائي، وحل المشكلات، والتعامل مع الرياضيات.

الذاكرة طويلة المدى

إذا جرى تكرار وإعادة للمعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى فإن هذه المعلومات تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى. والانتقال Transfer هو العملية التي يتم من خلالها نسخ المعلومات وتسجيلها في الذاكرة طويلة المدى. أما المعلومات غير الضرورية



أو التي لا يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، تميل إلى اللبول والتلاشي، أما التي تنتقل إليها، فيكون تخزينها دائماً وثابتاً. (عبد الله، 2003)

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على الذاكرة طويلة المدى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن هذه الذاكرة تمثل مصدراً أساسياً لمشكلات التخزين والاحتفاظ والاسترجاع لدى هؤلاء الطلبة. فهؤلاء الطلبة يستخدمون استراتيجيات أقل فعالية في استرجاعهم للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى كما أنهم يفتشون إلى مهارات الضغط والمراجعة الذاتية لتقوم فاعلية هذه الاستراتيجيات. (Wong, 1998).

ليس هذا فحسب، بل تشير الدراسات أيضاً إلى أن طبيعة المعلومات الأساسية التي خزنت في الذاكرة طويلة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم تختلف عن المعلومات الأساسية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لدى أقرانهم العاديين. كما تختلف في خصائصها الكيفية نتيجة لتباين استراتيجيات التمثيل المعرفي للمعلومات لدى كل من المجموعتين. (الزيات، 1998).

الأعراض الدالة على اضطرابات الذاكرة

- لا يتذكر الطالب ما يراه أو يسمعه منذ خطوات
- ينسخ المسائل الرياضية بشكل غير دقيق
- يتذكر التهجئة الصحيحة للكلمات الأكثر شيوعاً
- لديه بضع في حفظ المعلومات عن ظهر قلب
- يعاني ضعفاً في تذكر المقردات المألوفة
- يعاني ضعفاً في التعبير اللفظي، ولا يتذكر أسماء الأشياء
- لا يراعي علامات التشكيل والترقيم أثناء الكتابة

(Learner, 2000)

4- الصعوبات الإدراكية

يعرف الإدراك Perception بأنه العملية العقلية التي تقف وراء إعطاء معنى لما يتم استقباله من معلومات عبر حاسة أو أكثر، وهو أداة الوصل بين المثيرات المستقبلية وكيفية إعطاء معنى لتلك المثيرات عن طريق الاستجابات الصادرة عن الفرد. (Harris, 1995)

وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تنشأ اضطرابات الإدراك لديهم نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البينية التي تم استقبالها عبر أعضاء الحس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات (Cullis, 2003)، فبغلاً عن حدوث تداخل أو تشويش لدى هؤلاء الطلبة عند استقبالهم معلومات أو مثيرات عن طريق إحدى الأدوات الإدراكية، مع المعلومات المستقبلية من أداة أخرى في الوقت نفسه. وعليه فإن هؤلاء الأطفال يمكنهم انخفاضاً ملحوظاً في قدرتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش، ويصعب عليهم استقبال المعلومات أو المثيرات عبر أدوات إدراكية مختلفة في الوقت نفسه، كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الأدوات (Lerner, 2000) بحيث يصبح النظام الإدراكي لدى الطالب ذي الصعوبة التعليمية مقفلاً وعاجزاً عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو الكفاءة المطلوبة. وينتج عن ذلك بطء النظم الإدراكية، وفقد أو ضياع الكثير من المعلومات وخاصة إذا كان إيقاع عرض أو تدفق هذه المعلومات أو المثيرات سريعاً أو على الأقل لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم (جرار، ٢٠٠٤). ومن مجالات الصعوبات الإدراكية التي حثت بها الأبحاث والدراسات في حقل صعوبات التعلم هي:

١- صعوبات الإدراك البصري

إن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في واحد أو أكثر من مجالات الإدراك البصري Visual Perception، حيث تمثل الصفة الغالبة على أفراد هذا النمط في أنهم لا يحسنون فهم ما يرون، لا تضعف في قدرتهم على

الإبصار والرؤية، ولكن للأسلوب الذي تعالج به أعمقهم المعلومات البصرية، على اعتبار أن الدماغ هو الذي يرى لا العين إذ لا يعدو عمل العين عمل آلة التصوير في السطاط صور مألوفة للمبهمات الخارجية، حيث تؤوّل وتفسّر في الدماغ وتسلم بهم هذه الحال إلى مواجهة الصعوبات في تعرف أو تنظيم أو تفسير أو تذكر الصور البصرية وتسلسلها في الكلمة الواحدة أو السطر الواحد. فتدس بذلك قدرتهم على فهم الرموز الكتابية والصورية للحروف، والكلمات، والأعداد، والرموز الرياضية، والرسوم البيانية، والمخططات، والخرائط. ومن أكثر الصعوبات الادراكية البصرية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر:

- صعوبات المجال البصري Visual Spatial: يشير مصطلح المجال البصري Visual Spatial إلى إنظام المعلومات البصرية التي تستطيع العين تمييزها في أي لحظة. ولقد طرح 'هابل' و 'ويزل' (Hubel & wiesel, 1962) فكرة كون خلايا المع ذات مجالات بصرية خاصة بها . بمعنى أن لكل منها مناطق محددة في المجال البصري تستجيب لها دون سواها. فالتغيرات في المجال البصري تستثير خلايا معينة بينما المثبرات خارجه لا تستثيرها بل قد تعبط نشاطها. وعلى هذا، فعندما يحدث قصور في الدماغ في الأماكن المسؤولة عن المجالات البصرية ، يعاني الفرد الكثير من الصعوبات التي تبين جلية في جانب التعامل مع المهارات الأكاديمية أكثر من غيرها من المهارات الأخرى. حيث تظهر هذه الصعوبات على هيئة مشكلات في القراءة والكتابة، وما يتصل بها من مهارات فرعية أخرى، والتي يعكس إتقانها أو عدمه على مدى تعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي فيما بعد.

- ضعف التأخر البصري الحركي: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التنسيق بين حركة العين وحركة اليد، مما يعكس على أدائهم للمهارات اللغوية القرائية والكتابية. فتعلم الكتابة مثلاً يتطلب ضبط وضع الجسم، والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع ، لذا فإن أي عجز حركي من شأنه أن يؤثر سلباً في تعلم أداء النشاطات الحركية مثل النسخ، والتتبع، وكتابة الحروف، والكلمات، وسوف يعطل تطور وإستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وإليّة. (جرال، ٢٠٠٤).

• ضعف الانتباه البصرية : تكمن المشكلة الرئيسية عند الطلبة اللين يواجهون صعوبات في الذاكرة البصرية، في علم مقلوهم على إستحلام إستراتيجيات تساعدهم في تذكر المادة المعروضة عليهم (Redl, 1988). وهذا يعود إلى طبيعة مكونات التجهيز لديهم.

• صعوبة التمييز البصري : إن الطلبة اللين يواجهون صعوبة في تمييز البصري ليسوا قادرين على تمييز المثيرات المهمة، أو التوجه مباشرة نحو ما يطلب منهم في حل مسألة رياضية، أو قطعة قرائية، أو تعرف كلمة من بين عدة كلمات (Cullata, 2003) أو التمييز بين الإشارات الحسابية ($<$, $>$, $+$, $-$, \times , \div) أو التمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل مثل (خ ح ، د ذ ، ز ، س ش ..) أو الكلمات مثل (شجرة، شجار). وما يجدر ذكره أن القصور في الإدراك البصري ليس محصوراً على الحروف والكلمات فقط بل يتسحب أيضاً على الأحجام والأشكال الهندسية والألوان. (Wallace, 1988).

• بطء المعالجة البصرية : يعاني بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ، من بطء في التعامل مع المهام التي تتطلب قدرات إدراكية بصرية، فهم بطيئون في تعلم الحروف و لأرقام، إضافة إلى أن أوراق عملهم غالباً ما تكون غير مكتملة ومليشة بالإعادة والحذف والأخطاء الأخرى، ويمتنون باللامبالين (Smith, 1994). يضاف إلى ذلك أن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبة في إعادة تنظيم الكلمات بسرعة ، أو تسمية أشياء من الذاكرة، حيث يحدث عند الطلبة نوع من التشويش والتداخل عند استقبالهم لمعلومات أو لخبرات وعلى الأخص عندما تكون متشابهة .

ب- صعوبات الإدراك السمعي

يقصد بالإدراك السمعي 'جودة فهم الدماغ لما تنقله الأذن' إذ المشكلة لا تكمن في حسنة السمع بل في مدى تفسير الدماغ لما يتقل عبر حاسة السمع. فقد يتمتع الطفل بحاسة سمعية حادة إلا أنه يعاني من صعوبات في إدراكه السمعي، ذلك أنه لا يستطيع أن يهب معنى لما يسمعه. فمن المهم قبل الحكم على الطفل بأنه يعاني من مشكلة في الإدراك السمعي (أو ما يطلق عليه صعوبة في المعالجة السمعية، أو ضعف الإمتعاب السمعي، أو



الصمم المركزي، أو صمم الكلمة، أو القصور الوظيفي للمعالجة الإدراكية السمعية) التأكد من سلامة سمعه وأنه يستخدم أذنيه معاً في السمع، وأنه لا يعاني من إجهاد سمعي ناتج عن أنغام رتيبة أو أصوات عملة تدحرج إلى انصراف الانتباه، وغلو اليشة من اختلاط الأصوات وتشيت الاستماع. ويقلب على ذوي الصعوبات الإدراكية السمعية وجود مشكلات مستمرة في أكثر من جانب من الجوانب التالية:

- ضعف مهارات الوعي الصوتي: الوعي الصوتي هو الوعي بأن الكلمات التي نسمعها مكونة من أصوات مفردة. إلا أنه وفي حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فكلية دار مثلاً لتحمل ركانتها تكون من وحدة صوتية واحدة، ولكن الطفل الذي اكتسب وحيأ صوتياً يعرف أن هذه الكلمة مكونة من ثلاثة أصوات (د - ا - ر)، أما الذي ينظر إلى الوعي الصوتي فلا يدرك حقيقة كون هذه الكلمة مؤلفة من هذه الأصوات الثلاثة
- صعوبة التمييز السمعي: إن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يمتثلون القدرة على تعرف الفروق بين الوحدات الصوتية وتشخيص الكلمات المتماثلة أو المختلفة في أصواتها مثل الكلمات (هم - يوم ، دم - تم).
- ضعف الانتباه السمعية: يكس الاضطراب في هذه المهارة لدى ذوي صعوبات التعلم، في عدم قدرتهم على خزن واستدعاء ما تم سماعه. وهذا يظهر عندما يعرض على الطلبة سلسلة من الكلمات أو الأرقام ويطلب منهم إعادتها

5- صعوبات التفكير

تبدأ الفاعلية الفكرية للفكر بوصف للمعلومة أو المسبة الذي يستقبله الدماغ ثم يبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف إليها ما في ذاكرته من خبرات ومعارف سابقة لإلقاء المزيد من الأضواء عليها، وتبين أسبابها، والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها. ويتنقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله حيال هذه المعلومة، فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيه عملية تنفيذها. (الوقفي، 2003، ب) وقد لا يقف الأمر عند هذا الحد، فقد يؤدي الأمر إلى اتخاذ قرار آخر بشأن منه جديد ينشأ في أعقاب تنفيذ الخطة السابقة ووضوح خطة جديدة له وتوجيه العمل في أثناء تنفيذ تلك الخطة ومكملها

ولا شك في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في آلية التفكير أثناء الذكر، وهذا ناتج في الأصل من مشكلات يتعرضون لها والتي تكمن في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه وحل المشكلات، وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعوية لضعف في هدد المفردات، أو ضعف في مثل المعاني الكاملة للكلمات.

الأعراض الدالة على اضطرابات التفكير

عدم قدرة الطالب على التفكير الاستدلالي
ليس لديه إبداع أو ابتكار أو أصالة في التفكير
عدم القدرة على التفكير بطريقة منطقية منظمة
لا يترك العلاقات الزمنية مثل الأمس ، واليوم ، والغد
يعاني من قصور في القدرة على التصور
لا يستطيع التعبير عن ذاته
لا يستطيع استكمال الصور والمعاني
يجد صعوبة في مفاهيم العدد والكم، مثل أكثر وأقل

ك- اضطرابات اللغة الشفوية

إن نمط التطور اللغوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتشى ونمط التطور اللغوي للأطفال الأسوياء، من حيث السرعة والكفاية التي يتم فيها تعلم اللغة. ويشير جيس وكوبر (Gibbs & Coper, 1989) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفوية تراهم يجلسون في مؤخرة الصف يأمل ألا يكلفهم المعلم بالكلام، كما أنهم قلما يطرحون ذاتياً للإجابة وإذا كان لا بد أن يتكلموا يلاحظ عليهم التردد والتلعثم في الكلام واستعمال القليل من المفردات وعمل الاستماع مشكلة لذوي صعوبات التعلم، إذ يخطئون في إدراك بعض الأصوات المتشابهة ويخلطون بينها. كما



1

يعانون في كثير من الأحوال من مشكلات في النطق فيتكلمون بشكل غير واضح مع شيء من الشذوذ في الكلام يتميز بارتابة ظاهرة وعدم وضوح . وتصنف معظم اضطرابات اللغة الشفوية على أساس أنها تكمن في اللغة الداخلية واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية.

اضطرابات اللغة الداخلية وهي الوجه الأول من اللغة الذي ينمو لدى الطفل وهي التي يتم من خلالها الإشراف أو تنظيم الخبرات دون استخدام رموز اللغة (كالربط الداخلي بين الكلب وباحه) وهي اللغة التي يتحدث بها الإنسان إلى نفسه، أو كما يسميها يياجيبة التفكير قبل الإجمالي (Wallace, 1988). واكتساب اللغة الداخلية يتضمن تكوين الصور اللفظية للكلمات والمفاهيم ويبدو أن الصعوبة التي يواجهها الطالب ذو الصعوبة التعلمية هنا هي عدم قدرته على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية، مما يؤثر بالتالي في عملية التواصل وبالتالي في آلية تعلمه.

اضطرابات اللغة الاستقبالية، وتبدأ هذه اللغة في النمو لدى الطفل منذ الشهر الثامن من عمره، وهي تتمثل باللغة المكتوبة أو المنطوقة التي يتلقاها الطفل من الآخرين، ولهذا فهي تحتاج من الفرد أن يتمكن من مهارات الاستماع والقرءة. فالأفراد الذين يعانون الاختلال في هذا المجال يسمعون عادة ما يقال، وقد يتمكنوا من قراءة ما يُعرض عليهم، ولكنهم لا يستطيعون فهم معناه. ومهما يكن الأمر، فإن درجة الاضطرابات بين الأفراد تتفاوت وفقاً لمتفاوت أبعاد مختلفة ويمكن القول من ناحية نمطية، بأن الطلبة ذوي الصعوبات الاستقبالية الذين يتصفون بمعاناتهم في ربط الأسماء بموضوعاتها، أو أشياءها يكونون ذوي قدرة ضعيفة في تذكر الأسماء، ويواجهون بعض الصعوبة في تفسير اللغة البيئية، فضلاً عن تكرارهم لكلمات وجمل لا معنى لها.

اضطرابات اللغة التعبيرية: وتبدأ هذه اللغة في النمو لدى الطفل منذ العام الأول، وتتمثل بالمهارات الضرورية لإنتاج اللغة اللازمة للتواصل مع الآخرين كالتمعيرات المنطوقة أو المكتوبة. (Learner, 2000) فهي حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب على مستوى هذا النوع من اللغة فإنه يلاحظ عليهم

في أحيان كثيرة عزو فهم من التواصل مع الآخرين كغيرهم من الطلبة، والميل إلى العزلة تلافياً لاكتشاف ضعفهم في التعبير، أو الركاقة التي يصوغون بها تعابيرهم حيث يلبو على الطلبة الذين يعانون هذه المشكلة بأنهم ليسوا قادرين على استرجاع الكلمات لغايات استخدامها تلقائياً، في حين يعاني البعض الآخر صعوبة في التخطيط أو تنظيم الكلمات وأشباه الجمل للتعبير عن فكرة ما، أما في الحالات الحادة ربما يكون الفرد غير قادر على تقليد الأصوات أو القيام بالأنماط الحركية اللازمة للكلام (تحريك الأجزاء الصوتية) (Wallace, 1988).

وتشير الملاحظات إلى أنه قد يجتمع لدى بعض الطلبة المعاناة من صعوبة في نوعي اللغة: الإستقبالية والتعبيرية، إلا أن بعضاً منهم لا يعانون في الأساس إلا من صعوبة في اللغة التعبيرية فقط، ويظهر على هؤلاء بشكل عام أنهم يفهمون أكثر بكثير مما يتكلمون، فهم يفعل قدراتهم العقلية المتوسطة بوجه عام، قادرون على الفهم والاستيعاب.

ويشير بريان (Bryan, 1981) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في استخدام اللغة ناجمة أصلاً عن مشكلات في المكونات (أو النظم) الأساسية للغة وهي، النظام التركيبي Syntactic System الذي يختص بالقواعد اللغوية، والنظام الصوتي Phonological System الذي يختص بخلق الألفاظ التي تكون الرسائل، والنظام الدلالي، Semantic System وأخيراً، هناك مكون آخر ينشأ من كون أن اللغة جزء من النظام البراجماتي Pragmatic System ويقصد به مكون 'استخدام اللغة'.

فالطلبة ذوو صعوبات التعلم عموماً يعانون من صعوبات لغوية، فهم يتأخرون في تطويرهم لتراكيب دلالية متقدمة، ويبدو هذا البطء أكثر وضوحاً في الصفوف الابتدائية. كما أنهم يعانون من مشكلات في فهم القواعد التي تحكم تشكيل الكلمات وتعرفها بنفس السرعة التي ينجزها بها زملاؤهم الأسماء، لا سيما في استعمال ضمير الغائب أو الجمع أو زمن الأفعال. كما أنهم يواجهون مشكلات في معالجة القواعد النحوية عند صياغة الأسئلة التي تتعلق بما وماذا وكيف وأين



ويلاحظ على لغة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ميلهم إلى سرعة التنقل في الموضوعات، بمعنى أنهم لا يحافظون على الموضوع المطروح ولا يسمعون، كما أنهم لا يوفرون سياقاً كافياً من المعاني، ويستمررون بعرض الموضوع بالأسلوب المحدد نفسه بدلاً من تكييف الكلام ليُلبي حاجة المستمع، ثم أنهم لا يستجيبون لطلبات المستمع المتعلقة بتوضيح ما يتحدثون عنه ولا يحسنون طرح الأسئلة بهدف الحصول على معلومات جديدة.

ثانياً: الصعوبات الأكاديمية

تظهر الصعوبات الأكاديمية أكثر وضوحاً لدى الطلبة في مرحلة الدراسة الابتدائية، وتعد هذه الصعوبات هي من أكثر ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Mercer, 1997) وأكثر ما تظهر هذه الصعوبات في المهارات الأساسية للقراءة والاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي وإجراء الحسابات الرياضية والتفكير الرياضي. حيث يوصف الطالب بأنه ذو صعوبة تعلمية عندما يوجد تباين واسع بين قائلاته ومستوى تحصيله الأكاديمي في المهارات آتفة الذكر ومن الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

١- صعوبات القراءة

يتعلم معظم الأطفال الكلام دون عملية تعليم مقصودة، وإنما ببساطة عن طريق التعرض للغة المتداولة في البيئة المحيطة بهم، والتواصل المتبادل مع أفراد أسرهم وأصدقائهم لكن القراءة تحتاج غالباً إلى تعلم مقصود. وهناك بعض الحالات التي فيها عَلم الأطفال أنفسهم القراءة قبل بداية مرحلة التعليم المدرسي، ودون تدخل أبويهم (نجل، ٢٠٠٢)

وكانت فريث (Frith, 1985) قد أجرت تعديلات على إحدى نظريات النمو في تعلم القراءة، والتي صاغها أصلاً مارس، حيث وصفت نظرية ذات مراحل ثلاث: مرحلة 'الكلمات المكتوبة' Logographic، ومرحلة 'حروف الهجاء' Alphabetic، ومرحلة 'الكتابة الإملائية' Orthographic. ففي مرحلة 'الكلمات المكتوبة' يكتب الطفل القدرة على التعرف القوي على الكلمات المرئية، وتظل العوامل التكنولوجية المعتمدة

على الصوت في المرتبة الثانية، بحيث لا يتطرق الطفل الكلمة إلا بعد التعرف عليها. وفي المرحلة الخاصة بـ "حروف الهجاء"، يكتسب الطفل القدرة التحليلية على فك شفرة الحروف إلى أصوات ذات ترتيب متتابع. وأخيراً، في مرحلة "الكتابة الإملائية" تُحلل الكلمات منهجياً إلى وحدات أكبر دون تحويلها إلى صوت. وتُشكل هذه الوحدات داخلياً على هيئة شفرات مجردة تستثير المعنى ثم التعلق في نهاية المطاف

وتتأثر القدرة على تعلم مهارة القراءة بعدد من العوامل أو المتغيرات، مثل العمر الزمني، والعمر العقلي، وسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية، والخبرة السابقة، حيث يستطيع الطفل العادي أن يقرأ الصور في سن الثالثة، وأن يقرأ الكلمة المطبوعة في سن الخامسة، حيث يعمل الطفل العادي أثناء تعلمه القراءة على توظيف قدراته العقلية وخبراته السابقة في ربط الدلائل السمعية والبصرية معاً عند تعلمه للقراءة ويمكن تصنيف القراءة إلى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة.

ويشير هالان وكوفمان (Hallanan & Kouffman, 2003 , p.162) إلى أن صعوبات القراءة Reading Disabilities تعتبر من الصعوبات الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكمن المشكلة الأساسية في ضعف المهارات اللغوية وخصوصاً الوعي الصوتي phonological Awareness.

بناءً على ذلك فإن الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة، لديهم حيز في تحويل مجموعة الحروف التي تكون الكلمة إلى الأصوات التي تقابلها (صوت الكلمة)، أي أنهم يواجهون صعوبة في فك وتحليل رمز الكلمة Word Decoding. فهم يعجزون عن تحويل التمثيلات العقلية لمجموعة الحروف المكونة لكلمة إلى الكلمة الأصلية (في الأصل يتم ترصيص الكلمة Encoding ثم تحويلها إلى تمثيلات عقلية، وعندما نريد نطق هذه الكلمة فإننا نعمل على تحليل لما أي فك رموزها) وهذا المعجز يجعل القراءة بطيئة وغير آلية

الوقاية من الضل في القراءة

تناقش هذه الدراسة أهمية التدخل المبكر في المراحل الأولية من الطفولة المبكرة، للمحلولات دون حدوث صعوبات في تطور مهارات القراءة والكتابة التي تعتبر أساسية في التحصيل الدراسي والفاعل الاجتماعي الإيجابي . وقد تناولت الدراسة المفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات الإحساس للقراءة مثل ' التقييم في المراحل العمرية المبكرة، والتدخل المبكر، والوقاية، وذلك من خلال التدريب على مهارات الوعي الفونيمي، ودور التعلم الأسري. وقد ركزت الدراسة على محورين أساسيين للوقاية من الضل القرائي وهما الوعي الفونيمي، والتعلم الأسري، والتحفيز والتطور اللغوي ويتناول الوعي الفونيمي تدريب الأطفال على مهارات السجم، والإيقاع، والقافية ولتعرف على أجزاء الكلام (الأصوات والمقاطع)، والتلاعب بها من خلال الكلمات أما التعلم الأسري فيركز على دور الوالدين والأسرة عموماً في القراءة والكتابة، وتجهيزها كمادة جيدة ، بالإضافة إلى تحفيز لغة الطفل، وتوفير بيئة لغوية ثرية، فممكنه من اكتساب اللغة بشكل طبيعي وتهيئته للتعامل مع مفهوم الكتاب والاستمتاع بمحتواه.

(علي، ٢٠٠٥)

حالة الديسلكسيا

ما تزال مشكلة الصعوبات القرائية المصحدة أو ما يسمى عسر القراءة الديسلكسيا 'Dyslexia' من الظواهر التربوية التي تواجه المعلمين، ويمكن أن يملكوا القدرة بالتدريب والممارسة على التعامل معها ولكنهم لا يملكون تفسيراً علمياً مقنعاً لها. ويرى البعض أن استعمال مصطلح صعوبات تعلمية محدد بدلاً من مصطلح الديسلكسيا يمكن أن يكون مفيداً لأنه يتضمن مشكلات في مجالات معينة قابلة للتحديد أكثر من كونها خللاً عاماً يرجع إلى قصور دماغي كما قد يُفهم من كلمة الديسلكسيا، فضلاً عن اختلاف الآراء والاجتهادات في معناها ودلالاتها.

وقد عرف "الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب World Federation of Neurology

حالة عسر القراءة بأنها ذات "أساس تكويني"، الأمر الذي يعني أنه يراها أنها ذات أساس بيولوجي دون أن يحدد طبيعته (عجل، 2002). ولقد تبنت جمعية أورتون لصعوبات القراءة، والتي تعتبر اجتماعاتها السنوية بمثابة منتدى عالمي في هذا المجال التعريف التالي للديسلكسيا 'الديسلكسيا هي اضطراب عصبي كثيراً ما يكون موروثاً، ويتدخل في اكتساب اللغة ومعالجتها، ويكون متفاوتاً في الدرجة، ويظهر بصعوبات في اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والخط اليدوي، وأحياناً في الحساب. والديسلكسيا لا تنشأ نتيجة لنقص في الدافعية، أو نقص في الحواس، أو الفرص التعليمية، أو البيئة المناسبة، أو غير ذلك من العوامل المعيقة، على الرغم من أنها قد تُصاحب بها. ومع أن الديسلكسيا تمتد مدى الحياة، إلا أن ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا للعلاج وينجح إذا ما أُقدم في الوقت المناسب وبشكل ملائم'

ولن نعلم أن صعوبات القراءة والتهجئة غالباً ما تسري في عائلات معينة، ون مثل هذا التاريخ العائلي للمرض غالباً ما يصيب الذكور أكثر من الإناث ولواقع أن الأطفال الذكور أكثر عرضة للاضطرابات اللغوية النحوية هموماً وليس من المعلوم بعد، ما إذا كانت الإناث بدورهن أكثر عرضة للإصابة باضطرابات في الوظائف الفراغية Spatial Visual أم لا



وأطفال عسر القراءة مستوى ذكائهم طبيعي، إلا أنهم يعانون صعوبة في القراءة والتهجئة وهذه الصعوبة لا تتوازي مع مهاراتهم الأخرى فإذا التقيت بأحد هؤلاء الأطفال، ستجد أنه يتحدث بصورة سوية تماماً، ويستطيع أن يشرح، وأن يصنف



الأشياء بوضوح تام . فالصعوبة لديه محددة تماماً . وهي السيطرة على الشفرة الكتابية المستخدمة في القراءة.

أنواع الديسلكسيا

يرى الكثير من الباحثين أن أعراض الديسلكسيا التي تظهر على الأفراد، تندرج تحت أنواع مختلفة من الديسلكسيا . ومن أهم الأنواع التي أشارت إليها المصادر المتخصصة ما يلي :

1- الديسلكسيا العميقة Deep Dyslexia

في هذا النوع من الديسلكسيا، يقرأ الفرد الكلمة ليس وفقاً لمنطوقها بل وفقاً لمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى . فمثلاً يقرأ Gnome على أنها Pixie (والكلمتان تفيدان معنى الجنّة)، أو قد يقرأ أسود على أنها أبيض، وهذا النوع من الأخطاء يسمى باختلاف قراءة دلالي Semantic Paralexia . لوجود علاقة بين التأثير والاستجابة والذين يعانون من الديسلكسيا العميقة يقومون في نوعين من الأخطاء هما :

أولاً : خلل القراءة المورفولوجي Morphological Paralexia فالأشخاص هنا عندما يقرأون كلمات ذات نهايات نحوية يميلون إلى حذفها أو إلى استبدال نهايات أخرى بها . فمثلاً عندما يقرأون كلمة 'نحز' يملأونها بحبوزات.

ثانياً . إبدال وظيفة الكلمة Function word Substitutions : حيث يميل ذوو عسر القراءة العميق إلى استبدال الكلمات النحوية القصيرة بعضها ببعض الآخر، فـد يقرأون 'في' مثلاً على أنها 'إلى' أو 'هو' على أنها 'نحن'.

2- الديسلكسيا السطحية Surface Dyslexia

إن الشخص المصاب بعسر القراءة العميق في مقدوره الوصول إلى المعنى لكنه ليس في مقدوره الوصول إلى النطق ، بينما المصاب بعسر القراءة السطحي في مقدوره الوصول إلى النطق ، لكنه غير قادر على الوصول إلى المعنى. (Marchal&Neocampe, 1973) . فالمصاب بعسر القراءة السطحي يستطيع

قراءة الكلمات غير المألوفة والحروف التي لا تكون كلمة ذات معنى، بصورة جيدة. ويبدو أنه يستعمل مسار القراءة الصوتي دون الدلالي. بمقارنة أخرى المصاب هنا عليه أن ينطق الكلمة أولاً حتى يتعرف إلى معناها، ولكن وجدت الدراسات أن الكلمات التي تتماثل في النطق وتختلف في التهجئة تسبب للمصاب بهذا النوع من النيسلكسيا متاعب. فالكلمات *Sale* و *Sail* والثنان هما ذات التماثل الصوتي، سيكون من الصعب عليه التمييز بينهما إذا كان التعرف يتوقف على وحدة الصوت.

3- النيسلكسيا الصوتية *Phonological Dyslexia*

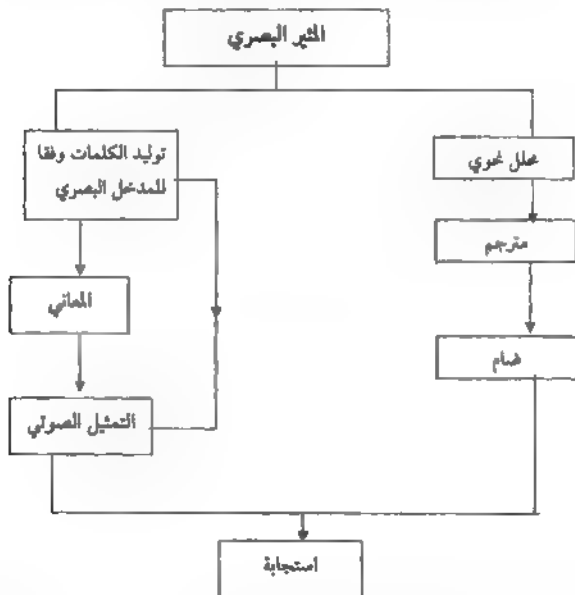
هذه الحالة تشبه حالة عسر القراءة العميق في نواح عديدة فالمصاب هنا يعاني صعوبة في قراءة الكلمات ذات المعنى بصوت عال. ويميل إلى ارتكاب أخطاء مورفولوجية في القراءة، حيث يقرأ جلد الكلمة بصورة سليمة، لكنه يفعل أي زيادات أو يقوم بإبدالها. أما في حالة عسر القراءة الفونولوجي (الصوتي)، فإن المصاب لا يرتكب أخطاء دلالية كما هو الحال بالنسبة لعسر القراءة العميق، إضافة إلى أن مستوى قراءة المصاب بعسر القراءة الصوتي في مجملها أعلى من ذوي عسر القراءة العميق (نجل، 2002). وبذلك تفسر حالة عسر القراءة الصوتي بأنها قراءة جيدة بواسطة المسار الدلالي للقراءة، دون الأخطاء الواضحة في عسر القراءة الدلالي. وهذه الأنواع الثلاثة المختلفة من عسر القراءة: السطحي، والعميق، والصوتي، يطلق عليها جميعها "عسر قراءة مركزي" لأن التلف فيها يحدث في عمليات القراءة المركزية في المخ.

4- النيسلكسيا الباهرة *Direct Dyslexia*

تشير نظريات القراءة الأحدث إلى احتمال وجود مسار قراءة ثالث يجب إدماجه مع نماذج القراءة. فقد بينت الدراسات وجود مصابين ليس لديهم القدرة على قراءة كلمات غير انتظامية بصوت عال. ولما كانت هذه الكلمات لا يمكن قراءتها من خلال المسار الصوتي للقراءة. فلا بد من أن قراءتها قد تمت من خلال مسار القراءة الدلالي (المعاني) إلا أنه، حينما مثل المصابون عن معاني تلك الكلمات، لم يستطيعوا تقديم إجابة مقبولة. ومعنى ذلك أنه كان مفقودهم قراءة كلمات غير انتظامية لا



يعرفون معناها . ونموذج القراءة ثنائي المسار (مسار القراءة الدلالي ومسار القراءة الصوتي) لا يستطيع تفسير هذه الظاهرة ، حيث أن المرضى استطاعوا الوصول إلى النطق الإجمالي دون أن يستعملوا النظام الدلالي. ومن هنا جاء افتراض وجود مسار ثالث ، يتجه مباشرة من المدخل البصري لنظام توليد الكلمات، إلى مستودع نطق الكلمات ، متخطياً النظام الدلالي. فنظر الشكل (1-4). وبما أن هذا المسار يعطي مباشرة من مدخل مولد الكلمات إلى مستودع النطق ، فإنه يسمى مسار القراءة المباشر.



الشكل (1-4) نموذج لمسار ثلاثي للقراءة، موضحاً المسار المباشر



الأخطاء القرطية النمطية الشائعة عند الطلبة المصابين بالديسلكسيا*

- البطء المفرط والتردد أثناء القراءة
- التخمين شبه العشوائي أثناء التعرف إلى الكلمات بغض النظر عن صحة المعنى في السياق
- التفز عن الأسطر والمقاطع أثناء القراءة
- محاولة نطق الأحرف دون توليفها في الكلمات الصحيحة
- خطأ أثناء التركيز على مقاطع الكلمة فيحرك الحرف الذي لا ينبغي تحريكه
- قراءة الكلمات قراءة معكوسة مثل 'معلم' بدلاً من كلمة 'معلم'
- ترتيب الحروف بشكل خاطئ كأن يقرأ 'بلعة' باعتبارها 'لعة'
- خطأ في قراءة الكلمات المتشابهة بالشكل بغض النظر عن المعنى ، كأن يقرأ 'سهم' بدلاً من 'سهم'
- يهمل علامات الترقيم مما يؤدي إلى اختلاط المعنى في النص

* بصرف عن: (هودلبي، ٢٠٠٠).

٢- صعوبات الكتابة

إن الكتابة هي وسيلة من وسائل التعبير عن اللات، ونقل المعرفة، والاتصال مع الآخرين، وهي مهارة معقدة تتضمن التنسيق بين عدد من العمليات العقلية كالقراءة، والتذكر، والتأزر الحركي البصري. (الروسان وآخران، ٢٠٠٤). وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية. حيث تسبقها في اكتساب مهارات الاستماع والحدث والقراءة وإدراك واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم مكونات الكتابة الثلاث التعبير الكتابي Written Expression والكتابة اليدوية Hand Writing والتهجئة الإملائية Spelling بناءً على ما سبق فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون صعوبة في مهارات الكتابة سابقة الذكر فهذه المهارات تتكامل مع بعضها لتشكل مهارة الكتابة. وقد سميت صعوبة الكتابة بإسم قصور التصوير Dysgraphia أو عدم الإنسجام بين



البصر والحركة. ويبدو أن مشكلات التعبير الكتابي ترجع إلى القلق وحسالة المعرفة وعدم القدرة على تنسيق عملية الكتابة وصياغتها في جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية وقواعد التنقيط. ويظهر على بعض ذوي صعوبات التعلم الحروف وأصبع في الحظ اليدوي حيث يبدو شيئاً بالغريشة، ويكثر فيه عكس الحروف، ووضع النقط في غير أماكنها، وعدم التزام السطور في الكتابة. وقد يرجع ذلك في أحيان كثيرة إلى ضعف في التناسق أو صعوبة في الإدراك الحركي (Wallace 1988).

كذلك تظهر صعوبات في التهجئة (الكتابة خيلاً) عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل هذه الصعوبات في إضافة حروف لا لزوم لها، وكتابة الحروف بشكل معكوس، وحذف بعض الحروف الأصلية من الكلمة أثناء كتابتها، وكتابة الكلمات باللهجة المجتمعة السائدة، وعدم تمييز الحروف من بعضها في الكلمة الواحدة وتفيد الدراسات بأن الطلبة الذين يظهر عليهم ضعف في تعرف الكلمة يتجلى ضعفهم هذا في عدم تمييز حروف تلك الكلمة، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز، وعدم تركيب الحروف لتكون كلمات، وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى، وهذا من شأنه أن يستنفذ طاقتهم في الانتباه، مما يؤدي بهم إلى صعوبة الاستيعاب. وعندما ينفج الأطفال الصغار يهملون عن نقص تراكمي في المعرفة والمعلومات، ويأخذ تخلفهم عن زملائهم يتزايد باستمرار وذلك لعدم إجادتهم القراءة بصفتها وسيلة لتعلم المواد الأخرى.

أعراض الصعوبات التعلمية في الكتابة

- بطء الطالب في إتمام الأعمال الكتابية
- كره للكتابة وتجنب لها وتأخر في تعلمها
- التدوير كراسة الكتابة أو حرف الصفحة أو تغيير موقعها باستمرار
- إدارة الرأس عند القيام بالنسخ
- صعوبة قراءة المادة المكتوبة

- صعوبة فهم المادة المكتوبة
 - استخدام تعبيرات كتابية لا تتلاءم وعمره الزمني
 - كثرة وتكرار الأخطاء الإملائية
 - كتابة الحروف والكلمات غير منظومة
 - صعوبة تنظيم المادة المكتوبة
 - عدم الدقة أثناء النسخ من السبورة
 - كثرة الأخطاء القواعدية في المادة المكتوبة
 - الكتابة المعكوسة للحروف، والكلمات، والأرقام، والجمل، والفقرات
 - نقر المادة المكتوبة من حيث المعنى والأفكار
 - الكتابة المتصلة والتي تخلو من الفواصل أو تحديد بدايات الجمل أو نهايتها
 - حذف بعض حروف الكلمات عند الكتابة وخاصة حروف البداية أو النهاية
- (Mercer, 1997 & Learner, 2000)

حالة النيسجرافيا

كما وأن هناك أطفالاً لديهم صعوبة في تعلم القراءة ، فإن هناك لديهم عسر كتابة نموي (النيسجرافيا) Developmental Dysgraphia. أي أنهم يعانون صعوبة خاصة في تعلم التهجئة وكل الأطفال الذين لديهم عسر قراءة نموي لديهم عسر كتابة نموي. إلا أن عسر الكتابة النموي قد يحدث بينما تظل القراءة جيدة نسبياً. وعليه فإن عسر الكتابة النموي أكثر انتشاراً من عسر القراءة النموي. (لميل، ٢٠٠٢)

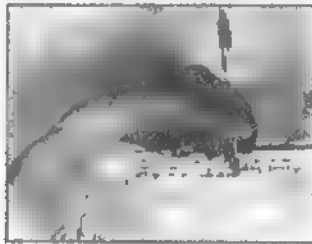
ويبدو أن هناك في التهجئة (الكتابة خيباً)، مثلما هو في القراءة ، أكثر من طريقة نستطيع من خلالها أن ننشط شفرة التهجئة. فيمكننا أن نستخدم شفرة تعتمد على معرفة الكلمة ككل: معناها، وتركيبها، ويمكننا كذلك أن نستخدم شفرة معتمدة على العناصر الصوتية المفردة للكلمة . لذلك نجد أن في النماذج الحالية للتهجئة، لدينا مساران منفصلان: واحد للتهجئة الصوتية، وآخر للتهجئة الدلالية. والجهاز الذي يحتزن معرفة الكلمة ككل، ومعرفة تتابع الجرافيمات (أصغر الوحدات الكتابية) التي



يلزم تنشيطها حتى تنتهي الكلمات، يعرف باسم "جهاز انتاج جرافيم الكلمات"

Graphemic Word Production System

إن الأنماط المختلفة لنمو القدرة على التهجئة لدى الأطفال اللذين يعانون من عسر كتابة نموي تشير إلى أن مسار التهجئة الفونولوجي ومسار التهجئة الخاص بالكلمات كلاهما - واللذان يتميزان بموقع تشريحي مستقل لكل منهما- يمكن أن يصاب أحدهما دون الآخر أثناء النمو. فبعض الأطفال يكتسبون مهارات تهجئة فونولوجية جيدة، لكنهم يُحققون في السيطرة على المعلومات الخاصة بالكلمات التي تمكنهم من تهجئة الكلمات غير المنتظمة، والتعويض بين المشتراكات اللفظية. أما البعض الآخر فيبدو أنه يسيطر على المعلومات الخاصة بالكلمات، لكنه يجد صعوبة في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت والتي تمكنهم من التهجئة المتطوية لكلمة غير مألوفة



النوع الديسجرافيا

مثلما هناك أنواع مختلفة من عسر القراءة النموي، فهناك أيضا أنواع مختلفة من عسر الكتابة النموي. (Temple, 1986). ويخط عسر الكتابة الذي يظهر لدى الأطفال من الفئة العمرية نفسها وفي المستوى ذاته من القراءة والتهجئة في أدايتهم للاختبارات المألوفة، لا يكون متماثلاً بالضرورة. فالمسار الفونولوجي للتهجئة يمكن أن يمو باستقلال سبي عن المسار المعجمي الدلالي للتهجئة والمكس صحيح . وفي الاحوال التي يكون فيها المسار الصوتي



للتهجئة قد تأمن بصورة جيئة فإنه يطلق عليه أحياناً 'عسر كتابة نموي سطحي' (Development Surface Dysgraphia، حيث تشير إحدى الدراسات ، Hatfield & Paterson، 1983) بأنه في هذا النوع من عسر القراءة قام المصابون باتباع تهجئة تعتمد على قواعد المنطق، وليس على التهجئة الصحيحة الخاصة بالكلمة، إلا أنهم كانوا يميلون تهجئة الكلمات التي لا معنى لها، وكانت أخطاؤهم في التهجئة تحافظ على الطابع الصوتي العام للكلمة

أما في الحالات التي تؤثر الصعوبات فيها على القواعد المعتمدة على الصوت، مع بقاء المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيئة، فإنه يطلق عليها أحياناً 'عسر كتابة نموي فونولوجي' (Developmental Phonological Dysgraphia) وقد يصاب النظامان كلاهما عند بعض الأطفال، الأمر الذي يؤدي إلى اضطرابات تهجئة أشد سوءاً.

وقد وصفت أيضاً حالات 'عسر كتابة عميق' Deep Dysgraphia تشبه حالات 'عسر القراءة العميق' في مراح كثيرة. فالمصابون لا يستطيعون كتابة الكلمات التي لا معنى لها عندما تملأ عليهم. فالكلمات التي لا يستطيعون كتابتها تميل إلى أن تكون كثيرة التكرار وذات قابلية عالية للتصور. وهؤلاء لا توجد لديهم صعوبة خاصة في تهجئة الكلمات غير المنتظمة، إلا أن اللافت للانتباه هو كتابتهم لكلمات ذات دلالات موازية من دون أدنى اشتراك في المنطوق الصوتي. فهم مثلاً قد يحولون كلمة 'زمن' إلى 'ساعة' وكلمة مكتب إلى 'كرسي'. ولديهم أيضاً صعوبة في تهجئة الكلمات ذات الوظيفة النحوية مثل (نا الملكية) أو (ضمير المتكلم المنصوب) وما إلى ذلك.

صعوبات الرياضيات

تتمحور مناهج الرياضيات في أغلب الأحيان في العمليات الحسابية والعديّة Operation Counting، والقياس Measurement، والحساب Arithmetic وإجراء العمليات الحسابية Calculating، والهندسة Geometry، والجبر Algebra، والإحصاء Statistics، وحل المشكلات Problem Solving. ويجدر بالذكر أن مفهوم الرياضيات أشمل وأهم من مفهوم الحساب، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية



تتمثل صعوبة الرياضيات في مواجهة مشكلات في اجراء العمليات الحسابية من جهة والصعوبة في حل المسائل من جهة ثانية. ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أو مصاحبة لصعوبات تعلم أخرى. ويقصد بصعوبة إجراء العمليات الحسابية عدم القدرة على اتقان الرموز الرياضية وإجراء الحسابات الرياضية وكثيراً ما يطلق عليها مصطلح *Dyscalculia* ويقصد بها غياب جزئي للقدرة الرياضية إذا لم تكن مراقبة لصعوبات لغوية، أو *Acaculcia* إذا كان الغياب كلياً لهذه القدرة.

فقد يعاني بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في تعلم المهارات الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة). وهذا غالباً ما يكون في الصفوف الابتدائية في حين تظهر بعض الآخر من الصعوبات في الصفوف العليا في كيفية التعامل مع الكسور والأشعار والمنحمة والجبر. والصعوبات الرياضية إما ظهرت في أي مستوى صفي كان، فإنها تنجم في الأغلب من مشكلات في الإدراك السمعي والإدراك البصري، ومشكلات في الذاكرة والانتباه، والقراءة واللفظ، ومشكلات في التفكير المجرد.

أعراض الصعوبات التحصيلية في الرياضيات

يصعب على الطالب المطابقة بين الأرقام والرموز

صعوبة في فهم قيمة المنزلة

فقد للمنزلة المقترن منها أو المحمول إليها

صعوبة في تفسير الصور والرسومات واللوحات البيانية

صعوبة في مطابقة الأشياء مع حادها

الخلط بين إشارات العمليات الرياضية ($>$, $<$, \times , $+$, $=$, $-$) .

عدم القدرة على تذكر الأعداد والأرقام

صعوبة في الحكم على السرعة والمسافة

عدم القدرة على تحديد العملية التي تستخدم في حل مشكلة ما

ثاني مستوى الاستيعاب القرائي لعلم المسائل الرياضية الكتابية

صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية العالية المستوى

عكس ترتيب الأرقام

صعوبة في الانتهاء عما يبدأ به والمثاق في التفاصيل

صعوبة في تذكر الحقائق الحسابية وحفظ الأرقام

(Lerner, 2000)

صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص

حالة الديسكالكوليا

إن مصطلح الديسكالكوليا مشتق من اللاتينية، حيث أن Dys تعني العسر و Calculia تعني الحصى الصغيرة التي كان يستعملها الأقدمون في العد. ويورد إطلاق هذا المصطلح إلى العالم بيشلاي Beslay الذي أطلقه لوصف حالات متفاوتة من صعوبات التعامل مع مبادئ الرياضيات.

وتفيد بعض الدراسات أن الصعوبات الرياضية واللغوية كثيراً ما تصاحب بعضها بعضاً على الرغم من إمكان وجود طلبة يعانون صعوبات قرائية حادة ولكنهم لا يعانون من صعوبات في الرياضيات بل وإنهم يسفرون عن قدرة قوية في التفكير الرياضي (الوقفي، 2003)، غير أننا إذا تجاوزنا مفهوم الصعوبات القرائية وما يرتبط بها من صعوبات في الرياضيات إلى صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات أو ما يعبر عنه المصطلح الطبي Dyscalculia نجد أنفسنا أمام صعوبات محددة حادة خاصة بتعلم الرياضيات واستعمالها وحلها وليس لها صلة بالصعوبات اللغوية الأخرى، وهذه الصعوبات ناشئة عن قصور وتلف في الجهاز العصبي المركزي



خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة، بل إن بعض هذه الخصائص يصعب قياسها على نحو دقيق وموضوعي. ولذا تتميز الصعوبات التعلمية في التفكير التربوي المعاصر بأنها متفاوتة ومتغيرة، ولا يجمع بينها ناظم بعينه؛ ذلك أن كل طفل ذي صعوبة تعلمية هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوالف في جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فبعضهم يتجلى عليه أنماط من الصعوبة تتمحور حول المجال المرقي يكون بعضها في القراءة أو الحساب أو حتى في التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي، أي في العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات أو السلوك غير المناسب. وثمة فريق ثالث يواجهون المتاعب في معالجة اللغة واستيعابها، وأخيراً هناك الكثير من الصغار يوزحون تحت وطأة متاعب حركية تصيب واحدة أو أكثر من المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة، أو المهارات النفسية الحركية، أو الإدراكية الحركية حيث يفتقر أن نجد مجموعة من الخصائص أو المميزات لدى هؤلاء الطلبة. ويشير هلامان وكوفمان (2003، Hallahan & Kauffman) إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية يُظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية:

1- مشكلات محددة في التحصيل الأكاديمي. (الفراغ، اللغة المكتوبة، اللغة الحركية، الرياضيات).

2- اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد.

3- مشكلات في الذاكرة، والمعرفة، وما وراء المعرفة.

4- الضعف الإدراكي الحركي ومشكلات عامة في التأخر.

5- مشكلات اجتماعية - انفعالية.

6- مشكلات في الدفاعية.

7- ضعف في القدرة على تعلم الاستراتيجيات

التقييم التفسيري - التربوي لصعوبات التعلم

لا شك في أن عملية التقييم التفسيري التربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي عملية منهجية في جمع معلومات تربوية ذات صلة بهذه الصعوبة، وذلك بهدف الوصول إلى قرارات قانونية وتعليمية عند تقديم خدمات خاصة. لعملية التقييم عملية منظمة تسعى إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء الطالب تمهيداً لتحديد البرنامج التربوي المناسب لاحتياجاته. ولتحقيق هذه الغاية، يقوم فريق التقييم باعتماد وسائل وطرق عدة في جمع المعلومات، ويستهدفون جوانب ثمانية مختلفة قبل إطلاق أحكامهم النهائية على الطالب وتحديد أهليته لتلقي الخدمات التربوية الخاصة ضمن فئة صعوبات التعلم.

أعراض التقييم

١- الكشف Screening . وهي المرحلة التي يتم من خلالها التعرف على الطلبة الذين هم بحاجة إلى إجراء تقييم إضافي معمق لاحقاً (الحطيط والحديدي، ١٩٩٨) وفي مجال صعوبات التعلم ، فإن مرحلة الكشف تهدف إلى التعرف على الطلبة الذين يُتوقع بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية

٢- الإحالة Referral. تمثل هذه المرحلة بحث المعلم عن مساعدة إضافية من الأشخاص المختصين في ضوء ملاحظاته وتقييمه للأداء الصفّي للطلبة. فإذا لاحظ المعلم بأن طالباً ما يعاني من مشكلات في التعلم ولم يستطع التعامل معها ، فإنه يقوم بإحالته إلى المختصين بفرض إجراء تقييم شامل للطلاب (الرومان وآخران، ٢٠٠٤).

٣- التصنيف Classification. وهي تحديد أهلية الطالب للحصول على الخدمات التربوية الخاصة. وفي هذه المرحلة يتم تشخيص الطالب الذي تمت إحالته وتحديد فئة الإعاقة التي سيتلقى الطالب خدمات تربوية خاصة في ضوءها. فإذا ما أثبتت معطيات عملية التقييم بأن الطالب يعاني من صعوبات في التعلم مثلاً، فإنه سيصنف ضمن صعوبات التعلم



4- تخطيط التعليم Instructional Planing. أي استخدام المعلومات التي تم جمعها حول الطالب كأساس لبناء الخطة التربوية الفردية، واختيار البديل التربوي المناسب للطالب واتخاذ قرارات ومخططات تتعلق بعملية التعليم

5- مراقبة تطور أداء الطالب Monitoring Pupil Progress. وتعني مراقبة تقدم الطالب الأكاديمي ويمكن استخدام طرق ووسائل عديدة لمراقبة هذا التطور، ومنها الاختبارات الرسمية، أو الاختبارات غير الرسمية، أو طرق القياس البديلة

أنواع التقييم ووسائل جمع المعلومات

تندرج أغلب أدوات تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحت نوعين أساسيين من التقييم هما، التقييم الرسمي والتقييم غير الرسمي، ويمكن من خلال تنسيق وربط المعلومات التي تُجمع من استخدام هذين النوعين وإجراء التكامل بينها التوصل إلى صورة شاملة عن واقع الطالب، ذلك أن كل نوع منهما يزود بمعلومات ذات طابع تقييمي معين.

1- التقييم الرسمي

يقوم هذا النوع من التقييم على تطبيق الاختبارات الرسمية، أو ما يعرف بالاختبارات المعيارية. والتي تتميز بدقة البناء ووجود أدلة لها لتقديم معلومات عن كفاءة اختيار العينة، وعن صلاحية الاختبار من الناحية التقنية التي تتعلق بصديق الاختبار، وثباته، وكيفية تطبيقه، ونصحيته، وتأويل علاماته، وتوجيهات لهيئته استخداماً مستخدماً معيناً مقناً (الوفاقي، 2003). وليس هذا فحسب بل إن العلامات الحاقم التي جمعت من استجابات الطالب - بناء على هذا النوع من التقييم - بصار إلى تحويلها إلى علامات مقنة تؤخذ من جداول المعايير الولودة في الدليل وتكون هذه العلامات على شكل مكافئات صفيقة، أو مكافئات حمرة، أو علامات مقنة، أو رتب مقينة

وعلى الرغم مما ذكر آنفاً، فإن البعض يرى أن استخدام الاختبارات المعيارية الجماعية لاتخاذ القرارات النهائية المتعلقة بالطالب، هي إساءة فاضحة في الاستخدام؛ فمن الممارسات الشائعة في الكثير من المدارس تصنيف الأطفال على أنهم مضطربون

في إدراكهم الحسي، أو يحتاجون إلى قراءة علاجية اعتماداً على نتيجة اختبار طبق لمرة واحدة وعلى نحو مشابه، تُتخذ قرارات كثيرة لوضع الأطفال في صفوف ومجموعات خاصة، لا يدعمها في ذلك سوى علامات الاختبار. وكثيراً ما يتضح في معظم هذه الحالات، أن نتائج الاختبارات قد تم توظيفها في غير غرضها الأصلي الذي نعى به، مما يوجب على الماحصين أن يكونوا على دراية بالعواقب الناجمة من سوء استخدام هذا النوع من الاختبارات، وخاصة فيما يتعلق بتفسير النتائج المستفادة منها.

٢- التقييم غير الرسمي

مثل التقييم غير الرسمي حينة من المهارات والسلوك والاتجاهات الأكثر اتصالاً بالمنهاج وبالمواقف التعليمية، وهو ما يجعلها أكثر جنى لمعلم الصف لكونها ذات طابع عملي واضح في التشخيص، والتعليم، وتقييم مدى تقدم الطالب على أسس يومية.

ومن أكثر أساليب التقييم غير الرسمي شيوعاً الاختبارات المحكية المرجع، التي لا ينتظر منها إجراء المقارنات المعيارية بين الطلاب، وإنما مقارنة الطالب مع ذاته وذلك لتشخيص معارفه ومهاراته ومواطن الضعف المحددة لديه في هذه المعارف والمهارات، للتركيز عليها في المعالجة حيث يعتمد المعلمون هنا على تطبيق التقييم القائم على المنهاج، واختبارات المستوى، والملفات التراكمية، والملاحظة القائمة على قوائم الرصد وسلام التقدير، والاستبانة، والمقابلات.

التشخيص المبكر لصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد وبناء قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة (٥-٦) سنوات، في مجالات أربعة مكونة من (٥٥) صعوبة، بهدف مساعدة المسؤولين والمهتمين بالطفل العربي في إعداد برامج التدخل العلاجي المناسبة لهذه الصعوبات قبل التحاق الطفل بالمدرسة، فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مبكراً كان العلاج أسرع وسهولة، ولعل مما يساعد في ذلك ترغيب القائمة التي أعدتها هذه الدراسة.

(الفرأ، ٢٠٠٥)

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن المعلمين بحاجة ماسة للحصول على بيانات القياس السريعة، والتي تأتي بشكل مباشر من البيئة الصفية المتغيرة. وأن المحافظة على سير العملية التعليمية يقتضي من المعلمين الاعتماد على المواد التعليمية والاختبارات التي يصممونها بأنفسهم. ففي الغالب يقوم المعلم نفسه بإجراء هذا النمط من التقييم من خلال اختبارات صممت لهذه الغاية، ويتم اللجوء إلى هذا النوع من الاختبارات التي يؤلفها المعلم، للحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها من الاختبارات المعيارية أو المكتنة، أو لتكملة المعلومات التي استخرجت من هذه الاختبارات

وتتميز هذه الاختبارات غير الرسمية بكونها تجسد البرامج التعليمية، فهي تتضمن فقرات تطابق أهدافاً ومهارات مُضمنة في برنامج التعليم الصفي. وتسمح باشتراك المعلم، وهي سهلة التصميم، ويمكن من خلالها التحقق من مدى صدق نتائج الاختبارات الرسمية إلا أن إعدادها يستغرق وقتاً طويلاً، ويفتقر معظمها إلى معايير الصدق والثبات، وتخطوي على درجة كبيرة من الذاتية، وقد تكون الفقرات التي تتضمنها هذه الاختبارات متحيزة ثقافياً ومن أنواع التقييم التي تندرج تحت التقييم غير الرسمي نذكر ما يلي:

أ- تقييم الأداء

تقييم الأداء Performance Assessment هو 'تنوع في المهام والمواقف، حيث يعطى الطلاب فرصاً للتعبير عن مدى فهمهم وتطبيق المعرفة، والمهارات، والعادات، في أطر متعددة من وصي وتفكير' (Marzona, et al; 1993, p.13). وهذا النوع من التقييم تم إعداده لتقييم ما يستطيع الطالب عمله بما تعلمه بدلاً من اختبار مدى تعلم أجزاء منفصلة من المعلومات أو المعارف (Potect, et al; 1993)

إن هذا النوع من التقييم يتطلب من الطالب أن يقوم بتكوين إجابته لا أن يجزأها، كما وأنه يتيح للقاتمين عليه ملاحظة سلوكيات الطالب وبشكل مباشر أثناء



تنفيذه لمهام شبيهة كذلك التي في المجتمع خارج المدرسة. إضافة الى وضوح عمليات التفكير والتعلم التي يمارسها الطلاب أثناء تكوين اجاباتهم

ومع ذلك فقد حذر إليوت (Elliot , 1994) من أن عملية تقييم الأداء التي تستخدم على نطاق واسع حاليا لتحل محل الاختبارات التقليدية القائمة على الاختيار من متعدد ، غالبا ما تعتمد بشكل كبير على ما يعتقده الفرد وليس على أساس بيانات حقيقية.

ب- التقييم الواقعي

حصل مؤخرا انهاء نحو استخدام استراتيجيات بديلة عن الاختبارات الصفية المعيارية التقليدية، بحيث يعكس وعلى نحو أفضل الملاحظات والقرارات المتعلقة بنتائج التعلم لتكون موثوقة ومفيدة ومهمة، وبالتالي تكون صادقة أو واقعية ، وهذا ما يقصد بالتقييم الواقعي Authentic Assessment، ويعتبر هذا النظام أحدث نظام لتقييم مخرجات الطالب في العمل اليومي، إذ انه يتضمن تقييم مستوى المهارات الطالب لبعض المهام الواقعية الموجودة في مواقف حياتية حقيقية، مما يجعل منه تقييما واقعيا للأداء لاستدعائه متطلبات واقعية تحدث في مواقف حياتية فعلية. (Meyer,1992) وقد لاحظ بوتيت وزملاءه (Potet,et al; 1993) أن مصطلحات تقييم الأداء والتقييم تستخدم أحيانا بشكل متبادل ، ولكنهم ميزوا بينهما بقولهم بأن التقييم الواقعي هو بديل 'واقعي' Realistic لتقييم الأداء.

وتشتمل المخرجات التي يعدها الطلبة في التقييم الواقعي على: تطبيق المعرفة، والإبداع، واستراتيجيات محددة، والتفكير على مستوى عال، وكذلك مهارات حل المشكلات من خلال نشاطات تعليمية حقيقية عالية الجودة، كما وتشتمل روح المبادرة والمسؤولية، ويتم تقييم المخرجات مع المعايير الموجودة مسبقا والتي أجمع عليها عدد كبير من الخبراء، ومن ثم يتم تحديد الدرجات النهائية للطلاب وفقا لأدائهم بالنسبة لهذه المعايير والأهداف التعليمية المسبقة.



والتقييم الواقعي يشجع الطلبة على التقييم الذاتي، ويقدم نوعاً من التغذية الراجعة المفيدة تعليمياً ومنطقياً، أكثر من تلك التي تنجم عن الاختبارات. وقد رحب الاختصاصيون كثيراً بأساليب التقييم الواقعي، وذلك للقدر الكبير الذي يتوفر فيها من الصدق والثبات.

ج- التقييم الوظيفي

يركز التقييم الوظيفي Functional Assessment على الإطار البيئي المحيط بسلوك الطالب في المجالين الأكاديمي والسلوكي. ويشمل التقييم الوظيفي الأحداث السابقة Antecedent (أحداث الموقف، ما الذي حدث قبل السلوك) والسلوك Behavior (السلوك الذي قام به الطالب) والأحداث اللاحقة Consequence (ما لحدث، النتائج التي تبعت سلوك الطالب مباشرة) ويسمى عادة أسلوب (ABC).

ويعتبر التقييم الوظيفي ضرورياً بشكل خاص حين يكون سلوك الطالب غير مرغوب هدفاً للتدخل العلاجي، وحين يحاول المعلمون تحديد الرسالة التي يحاول الطالب توصيلها إليهم من خلال ممارسة السلوكيات غير المرغوبة - (Kern, et al; 1994) وقد تم التأكيد على استخدام التقييم الوظيفي في السنوات الأخيرة كمحاولة للتخلص من افتراضات المعلم، أو الملاحظات السببية لسلوك الطالب في منحى أكثر تنظيماً يساعد في إعداد أساليب التدخلات العلاجية المناسبة.

خلاصة القول، إن التقييم الوظيفي يتضمن تطوير وفحص النظريات حول ما الذي يسبب سلوك الطالب - الأكاديمي أو الاجتماعي - والذي يقوم بدوره إلى تدخلات علاجية منهجية مناسبة. بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقييم يساعد المعلمين على عزل المثيرات الموجودة في غرفة الصف والتي تستجرب سلوكيات معينة من الطلبة، أو تدفعهم وتغاثقهم، أو تسبب السلوك غير المرغوب. فالتقييم الوظيفي يمكن أن يساعد المعلمين في التركيز على سبب السلوك غير المرغوب بدلاً من التركيز على الأعراض.

د- التدريس التجريبي

التدريس التجريبي **Trial Teaching** استراتيجية تعالج وبشكل مباشر كيفية التدريس، حيث يتم تجريب وتقييم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية بطريقة منظمة، بما في ذلك المواد الدراسية المختلفة وطرق عرض هذه المواد والاستجابة لها، إلى جانب أنواع التعلية الراجعة. وينصب اهتمام هذا الأسلوب على مدى استجابة الطالب للتعليم، وذلك بغرض الكشف عن نوعية المهارات ومدى مساهمتها بصورة صحيحة في تعلم الطالب. وتستخدم بعض المصطلحات للتعبير عن استراتيجيات التقييم المعتمد على التدريس التجريبي مثل الاستراتيجية المباشرة أو الاستراتيجية العملية أو الدنياميكية

هـ- التشخيص العلاجي

يمكن أن يوصف هذا النموذج بالمقارنة مع نماذج التقييم التقليدية، بأنه إجراء يحدد أفضل برنامج علاجي يوضع على أساس الاستجابات الفعلية للبرنامج العلاجي. ويتم وضع البرنامج العلاجي في ضوء مقارنة فعالية مختلف أساليب العلاج وأثرها على الطالب الفرد، وليس على أساس نتائج الاختبار

تجدر الإشارة إلى أن الملاحظة المطولة أثناء البرنامج التشخيصي العلاجي أمر هام. فما إن يتم بناء علاقة بين المعلم والطالب، حتى يجري تقييم موحز لتطور الطالب وذلك بغرض اكتشاف احتياجات الطالب اللازمة لتعلمه وعلى أي حال فإن الهدف الرئيسي لهذا التقييم السريع هو تحديد المجالات التي تحتاج للدراسة بوسائل العلاج التشخيصي.



مجالات التقييم في صعوبات التعلم

القدرات العقلية

يعتمد القائم على عملية التشخيص إلى تطبيق مقياس لقياس القدرات العقلية عند الطالب، والمهدف من ذلك.

(١) التأكد من أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية

(٢) التعرف على أداء الطالب في الاختبارات الفرعية (في مقياس وكسلر)، فالنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال المقارنة بين أداء الطالب في الاختبارات الفرعية الادائية ونتائج أدائه في الاختبارات الفرعية اللفظية، تمد الفاحص بمعلومات قيمة عن مدى التباين الحاصل بين قدرات الفرد.

(٣) معرفة فيما إذا كان هناك تباين بين قدرات الطالب التحصيلية من جهة وقدراته العقلية من جهة ثانية، وذلك من خلال نسبة الذكاء الكلية للطالب

ويعتمد مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال الذي صُنعت من الطبعة الثالثة عام ١٩٩١ أكثر مقاييس الذكاء استخداماً ونفعاً فيما يتعلق بتشخيص القدرات العقلية عند الطلبة. ومن مقاييس الذكاء المشهورة أيضاً مقياس ستانفورد بينيه، وبطارية كوفمان لقياس ذكاء الأطفال (K-ABC) واختبار سلومون للذكاء.

القدرات الادراكية

يتم التعرف إلى القدرات الادراكية عند الطالب، من خلال تطبيق قوائم الرصد ومجموعة من الاختبارات الادراكية السمعية والبصرية ففي مجال الادراك السمعي ينصب الاهتمام على معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في مهارات التمييز السمعي والتحليل السمعي وسعة الذاكرة السمعية. أما في مجال الإدراك البصري فيتم التعرف على مستوى الطالب في مهارات التأزر البصري الحركي والتداعي البصري الحركي ومهارات التحليل البصري. (جرار، ٢٠٠٤، ١).



وليس من الحكمة بمكان أن يتوقف بنا الأمر عند مرحلة التشخيص والتعرف إلى مستوى الطالب في المهارات آنفة الذكر جميعها، بل أن علينا العمل على ربط النتائج المستقاة مع نتائج أدوات أخرى. فعملية التقييم يجب أن تكون عملية مستمرة ومتداخلة، ولا يجوز فصل أي جانب يتم تقييمه عن الجوانب الأخرى عند الطالب ذي الصعوبة التعلمية.

لذا، يجب ربط نتائج مقياس الذكاء بنتائج الاختبارات الإدراكية، فهناك بعض الاختبارات الفرعية في مقياس الذكاء من المفترض أن تكون نتائج الطالب عليها متناغمة وإلى حد كبير مع مجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية، وكذلك الحال بالنسبة للاختبارات السمعية أيضاً. فعلى سبيل المثال نحدد أن اختبار التلغامي البصري الحركي يشبه إلى حد بعيد اختبار الترميز في مقياس وكسلر لقياس القدرات العقلية، واختبار الذاكرة السمعية في مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية يشبه اختبار سعة الذاكرة في مقياس وكسلر أيضاً، ومن هنا على العاكس أن يحلل النتائج بشكل صحيح للوصول في النهاية إلى حكم تقييمي قائم على العلم والدقة في التفسير.

التحصيل الأكاديمي

يتم تقييم تحصيل الطالب في المواد الدراسية - في اللغة العربية والرياضيات في الأغلب - بهدف التعرف إلى كيفية أداء الطالب. وتتضمن أنظمة التقييم عادة مقياساً فردياً للتحصيل الأكاديمي، حيث أن المعلومات المتعلقة بتصنيف الطالب بالنسبة لأقرانه ومدى معرفته للمهارات المحددة أمر له أهمية كبيرة في التخطيط و التقييم لعمية التدريس .

وهناك الكثير من الاختبارات التي بالإمكان تطبيقها لتقييم التحصيل الأكاديمي عند الطالب ومنها اختبار التحصيل من مقياس - بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، واختبار التحصيل الواسع المدى، واختبار بيبدي للتحصيل الفردي، و بطارية ودكوك - جونسون التربوية - النفسية. (Smith 1994) .



بالإضافة لما ذكر، فإنه من المفيد استخدام أساليب التقييم القائم على المنهاج الدراسي، وتحليل الموقف التعليمي للوقوف على مشكلات الطالب المحددة ، هذا إلى جانب إجراء مقابلة مع الطالب وتكليفه بحل مشكلة معينة، وتوصيح خطوات عملية الحل مما يساعد في الوقوف على مقدرة الطالب على التفكير. ومن المهم إجراء أكثر من مقابلة لتجنب الخروج بنتائج متسرعة عن طبيعة صعوبة الطالب. ومن ناحية أخرى يمكن توظيف الملاحظة لدراسة سلوك الطالب من خلال الوظائف الكتابية والكتابة على السبورة، ومن خلال المناقشات الصفية

الاختبارات التي يجب مراعاتها عند تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم*

- الحصول على موافقة والدي الطالب لإجراء عملية التقييم.
- أن يجري التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات.
- جمع المعلومات التشخيصية من مصادر متنوعة.
- التوهم في وسائل التقييم المطبقة.
- تطبيق الاختبارات ذات العلاقة على نحو فردي.
- التأكد من اتصاف الاختبارات المطبقة بمعايير الصدق والثبات والشمولية والموضوعية.
- أن تطبق الاختبارات من قبل شخص مدرب.
- تقييم الطالب في جميع المجالات المرتبطة بالصعوبة المتوقعة عند الطالب.
- عدم الاعتماد على إجراء تقييمي واحد كحكم يُعتمد عليه في تصميم البرنامج التربوي الفردي.
- التأكد من أن قرار إحلال الطالب في البديل التربوي الأقل تقييماً كان منبثقاً من إجماع من قبل الأشخاص ذوي العلاقة.

* يتصرف من: (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

أساليب تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يوجد الكثير من أساليب واستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والتي أشارت إليها الدوريات العلمية و الدراسات والأبحاث العلمية، إلى الحد الذي ينفذ فيه المعلم أحياناً حائراً متردداً في استعمال هذا الأسلوب أو ذاك أو هذه الاستراتيجية أو تلك. وفي الوقت نفسه فإنه ليس من الحكمة بمكان أن يتم التعامل مع الأساليب والاستراتيجيات على أنها وصفات طيبة، وذلك بأن يتم تعميمها سلفاً. بل على المعلمين أن يأخذوا بالاعتبار أن هؤلاء الطلبة ليسوا متجانسين من حيث الخصائص والقدرات، إضافة إلى عدم التجانس في القدرات الداخلية للطلاب الواحد. وعليه، فما يصلح من أساليب واستراتيجيات مع أحد الطلبة ليس بالضرورة أن يصلح مع طالب آخر، حتى وإن كانا يعانيان من الصعوبة التعليمية نفسها

بناءً على ما ذكر يجب على القائمين على عملية تعليم ذوي صعوبات التعلم تروخي الحيلة والحذر الشديدين في انتقاء الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة عند البدء بتعليم الطالب، بالإضافة إلى ضرورة الربط بين الأساليب المستخدمة ونتائج التفهم، وأن يؤخذ بالاعتبار عنصر المرونة المتمثلة في إمكانية تعديل أو تغيير الأسلوب التعليمي أو الاستراتيجيات بناءً على ما يستجد من مواقف تستلزم ذلك

اعتبارات أساسية للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية

- احرص على أن تعمل وفق نظام متسق (طرق وأساليب التعليم، الوسائل المساعدة،

الجدول، القواعد، اللوائح) مع تغيير تدريجي بسيط يتلاءم مع طبيعة كل معلم.

- خصص وقتاً مبنياً لأداء واجب معين.

- كن واثقاً بأن الطالب يستطيع أن يؤدي ما قد طلبته منه.

- كن مصرّاً على أن يتم الطالب التعليمات التي توجهها له.

- أصدر التوجيهات بأسلوب العبارة وليس بأسلوب السؤال الذي يتيح فرضية

الاختيار.



- امتلاك معرفة وخبرة كافيتين بأساليب تعديل السلوك.
- وفر بيئة التعليمية المناسبة كي يُظهر الطالب استعداداته الكامنة.
- كن جاهزاً، وذلك بأن يكون لديك خطة يومية حتى تضمن استمرارية حركة الطالب في الاتجاه الصحيح.
- اتخذ بعين الاعتبار أن ليست حاجات الطلبة جميعهم متشابهة.

وفي هذا الصدد يشير هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 2003) إلى أن هناك منحنين رئيسين يساعدان في التغلب على المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم هما التدريب المعرفي Cognitive Traming والتعليم المباشر Direct Instruction. وعلى الرغم من أن البعض ينظر إلى هذين الأسلوبين في التعليم على أنهما متفصلان عن بعضهما في الممارسة إلا أن المعلمين في الأغلب يجمعون بينهما عند التدريس.

أولاً : التدريب المعرفي

إن أسلوب التدريب المعرفي يتضمن ثلاث عناصر أساسية هي (١) تغيير عمليات التفكير. (٢) التزويد باستراتيجيات تعليمية (٣) التدريس بالمبادأة اللاتية وفي الوقت الذي يركز فيه منحنى تعديل السلوك على السلوكيات الظاهرة، فإن منحنى التدريب المعرفي يهتم في تعديل عمليات التفكير الخفية وتعزيز التغيرات الملحوظة في السلوك. وفي هذا الصدد يشير هالاهاان وآخرون (Hallahan , et al; 1999) إلى أن التدريب المعرفي قد أثبت نجاحاً وفعالية في التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يوجد الكثير من الإجراءات العلاجية التي تتلوج تحت أسلوب التدريب المعرفي ولكننا سنناقش أربعة منها وهي: (١) التعليم الذاتي. (٢) المراقبة الذاتية (٣) التعليم التلحيمي (٤) التدريس التبادلي

١-التعليم الذاتي

التعليم الذاتي Self - Instruction هو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي، ويهدف إلى تدريب الطالب على تعديل أنماط التحدث الذاتي، أو ما يسمى بالاستجابات اللفظية الضابطة Verbal Controlling Stimuli (الخطيب، ١٩٩٥). فهذا الأسلوب يؤكد أهمية اللغة في تطوير المعرفة الكلية عند الطالب ويتضمن التدريب على استخدامه سلسلة من الخطوات يقوم المعلم في أثناءها بالكلام المسموع وكأنه يكلم ذاته، ثم يكلف الطالب بأن يقلده فيما قاله وعمله إلى أن يتمكن من أداء ذلك بشكل مستقل. (الوقفي، ٢٠٠٣) وتشمل الإجراءات التدريبية الخطوات التالية

- ١- يقوم المعلم بأداء المهمة وهو يتحدث إلى نفسه بصوت مسموع، حيث يطرح على نفسه أسئلة حول المهمة، ويوجه نفسه بتعليمات واضحة، ويجري تقيماً ذاتياً لأدائه.
- ٢- يطلب المعلم من الطالب أن يقلد سلوكه، ويتكلم مثله بصوت مسموع عما يفعله.
- ٣- يقوم المعلم بأداء المهمة ثانية مُتبعاً تعليم نفسه ولكن بصوت هامس.
- ٤- يقوم المعلم بأداء المهمة بصمت.
- ٥- يقوم الطالب بأداء المهمة بصمت أيضاً.

٢- المراقبة الذاتية

يقوم الطلاب بموجب هذا الأسلوب Self-Monitoring بعملين رئيسين هما: المراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي. حيث يقومون بمراقبة أنفسهم من خلال تقييم سلوكياتهم ويحتفظون بسجل لذلك التقييم فمثلاً، بعد أن يحل الطلبة الكثير من المسائل الرياضية، بإمكان الطالب أن يتفحص إجاباته، ويسجل عدد الإجابات الصحيحة. وبعد أيام يراجع الطالب والمعلم ما سُجل من إجابات (Harris, Graham, & Hamby, 1994).

وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يساعد الطالب على مراقبة أدائه الأكاديمي، فإن هذا الأسلوب يعد فعالاً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من نقص الانتباه، حيث يطبق هذا الأسلوب تسجيل مخيمات على شريط كاسيت بفواصل زمنية متفاوتة، ويعطى الطالب جهاز التسجيل، ويؤود بتعليمات تطلب منه أن يسأل نفسه



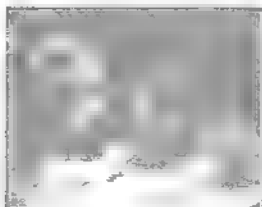
عند سماعه للشفعة هل كنت متبهاً ؟ ويقوم بتسجيل اجابته نعم أو لا - في الحانة المحصنة لذلك على نموذج فهذا الأسلوب لا يقبل من السلوكيات الأكاديمية من حيث النوع والحجم محسوب، بل ويعمل أيضاً من المشكلات السلوكية المصاحبة

٣- التعليم التدهيمي

يهدف التعليم التدهيمي Scaffolding Instruction إلى مساعدة الطلبة في بداية تعلمهم للمهام التعليمية ومن ثم يتم التقليل التدريجي من حجم تلك المساعدة الى أن يصبح الطلبة قادرين على انجاز المهام لوحدهم. (Sexton, 1998) وقد استمد هذا النوع من تعليم سمه من الدعامات الهيكلية التي يقيمها البناء في المراحل الأولى من البناء ثم يزيلها عندما لا تعود نعمة حاجة إليها. ومن الأمثلة على التدهيم تبسيط المشكلات ونمذجة الإجراءات من قبل المعلم ليقولها الطالب، والتفكير بصوت عال من قبل المعلم خلال حل المشكلة، وتوسطه في توجيه تفكير الطالب في أثناء حل المشكلة.

٤- التدريس التبادلي

كما هو الحال في التعليم التدهيمي، فإن التدريس التبادلي Reciprocal Teaching يتضمن التعامل من خلال الحوار الاجتماعي بين المعلم والطلبة وذلك بعد توزيعهم على مجموعات صغيرة، ويشارك فيها ذوو صعوبات التعلم، حيث يتبادل المعلم والطلاب أدوار القيادة في إدارة الحوار حول المواد الدراسية، مستخدمين في تعلمهم استراتيجيات أربعة هي التنبؤ، والتساؤل، والتلخيص، والتصنيف. (Mees, 2001) على ألا يكون تعليم هذه الاستراتيجيات هدفاً بحد ذاته بل أن اهداف هو الإجابة عن الأسئلة التي تؤدي إلى تعلم المادة.



ثانياً: التعليم المباشر

يستند أسلوب التعليم المباشر إلى مفاهيم تحليل السلوك. فهو يركز على السلوك الظاهر والمهارات القابلة للملاحظة والقياس، وليس على العمليات والقدرة التي يفترض أنها تكمن وراء صعوبات التعلم (الروسان وأحران، ٢٠٠٤). ويُعرف التعليم المباشر بأسماء عديدة أخرى منها التعليم القائم على المعلومة Data - Based Instruction والتعليم الدقيق Precision Teaching والتعليم المنظم Systematic Instruction والتعليم المباشر أسلوب واضح يركز على المهارات الأكاديمية، وتعليمها مباشرة خطوة بخطوة حيث يعتمد على أسلوب تحليل المهمة Task analysis الذي يتضمن تجربة المهارة الأكاديمية الرئيسة إلى خطوات فرعية، فيقوم المعلم بتعليم الطلبة وفقاً لتلك الخطوات بالتسلسل إلى أن يصل في النهاية مع طلبته إلى تحقيق المهارة الرئيسة أو الكبيرة (Hallahan & Kaufman, 2003). ويعتمد المعلم أثناء تدريسه للخطوات الفرعية بأن يصل إلى مستوى من الإتقان في كل خطوة، مع إعطاء الطلبة الوقت الكافي للإتقان وفي أسلوب التعليم المباشر يقدم المعلم لطلابه التغذية الراجعة القوية، ويعمل على التقليل التدريجي من التدخل المباشر في المهمات الموكلة للطلبة وذلك بهدف بناء قدرة الطالب على العمل المستقل والاعتماد على الذات.

التدريب الإدراكي

بما أن الاضطرابات الإدراكية (السمعي والبصري والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم. فقد استند بعض الباحثون والممارسون في حقل صعوبات التعلم إلى افتراض مفاده أن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية هؤلاء الطلبة. فقد قام كيفارت Kephart بتطوير برنامج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية الحركية. وكذلك عملت فروستيج Frostig على بناء برنامج خاص لمعالجة الاضطرابات الإدراكية البصرية. واعتمدت فروستيج في ذلك البرنامج بالمهارات الأساسية التالية: (١) التأخر البصري - اليدوي (٢) الوضع في الفراغ (٣) إدراك الشكل والحجمية (٤) الوعي المكاني (٥) ثبات الشكل



وعمل باحثون آخرون على تطوير برامج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية السمعية . ويوجه هام ، انصب الاهتمام في تلك البرامج على تطوير مهارات (١) الاستقبال السمعي (٢) التمييز السمعي (٣) الذاكرة السمعية (٤) الإدراك السمعي للشكل والخلفية. (الروسان وآخران، ٢٠٠٤)

التدريب متعدد الحواس

يشمل التدريب متعدد الحواس Multisensory Training استخدام حواس عدة وليس حاسة واحدة أثناء عملية التدريب ومن أكثر برامج التدريب متعددة الحواس شهرة برنامج فيرنالد وبرنامج جلنجهام.

برنامج فيرنالد

يوظف برنامج فيرنالد Fernald الطريقة البصرية Visual ، والسمعية Auditory ، والحركية Kinesthetic ، واللمسية Tactual والمعروف اختصاراً باسم (VAKT) . ويستند هذا البرنامج كغيره من البرامج التدريبية متعددة الحواس إلى افتراض مفاده أن استخدام أكثر من حاسة واحدة يجعل التعلم أكثر يسراً وأكثر فاعلية. وقد استعمل هذا البرنامج من قبل خرمس فيرنالد وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كاليفورنيا وقد قصد به أساساً تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية ، والذين لم يجد معهم الأساليب الأخرى. ويُصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة.

برنامج جلنجهام

يعد برنامج جلنجهام Gillingham من البرامج الفعالة في علاج صعوبات القراءة الشديدة، ويركز هذا البرنامج على دمج الأصوات في كلمات. وقد تم تطوير هذا البرنامج لاحقاً ليصبح برنامجاً متعدد الحواس لتطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (Lerner, 2000).



ويوظف هذا البرنامج الطريقة البصرية Visual والسمعية Auditory والحركية Kinesthetic والمعروف اختصاراً باسم (VAK). ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب كأسلوب يستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات في البداية، ثم يستخدم الطريقة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة، وكوسيلة لتعلم تعرف الكلمة كذلك. ويلتقي هذا الأسلوب مع أسلوب فيرنالد أنف الذكر في كونه يستهدف تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة في الأساليب الصفية العادية، وخاصة ذوو صعوبات التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف (أو الكلمة)، وصوته، وكيفية استخدام آلية النطق أو شعور اليد عند إخراجها (حيث يقوم الطالب بوضع يده على أسفل دقته حيث يشعر باهتزاز الحبال الصوتية عند نطق الحروف).

ليس من الحكمة في شيء أن يأخذ المعلم الأساليب التعليمية الواردة في الدوريات العلمية والكتب على ما هي عليه، فالمعلم الفطن هو الذي يبي أفكاراً يتم ترجمتها إلى أساليب واستراتيجيات فعالة، فقد يستفيد من القواعد العامة لبرنامج فيرنالد مثلاً، ولكن ليس لزماً عليه أن يسير وفق الخطوات التي سارت عليها فيرنالد وزميلاتها في تعليم الأطفال بشكل حر، فهناك محددات بشرية وظروف بيئية وكمواد يختلف إعدادها من بعضها البعض.



البرنامج التربوي الفردي

بعد أن يتم تقييم الطالب ذي الصعوبة التعليمية، ويُتخذ القرار النهائي بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في مجال أو أكثر، عندما يصار إلى تصميم البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (I.E.P) وهذا البرنامج يُبنى على المعلومات المستفاد من الفريق متعدد التخصصات الذي قام بتشخيص الطالب، حيث يقدم كل عضو في هذا الفريق تقريره عن حالة الطالب، ويكون دور معلم التربية الخاصة بمثابة المنسق لهذا الفريق، فيقوم بجمع التقارير جميعها والخروج بتقرير واحد هو التقرير التربوي النفسي، وبناءً على المعلومات التي يتضمنها هذا التقرير، والتي تبين مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطالب يبدأ العمل على تعليم الطالب

والبرنامج التربوي الفردي يُخدم عدة وظائف مهمة فهو يعمل بمثابة أداة تشجع التواصل بين معلمي الطالب والاختصاصيين الآخرين القائمين على تربيته وتدريبه من جهة والوالدين من جهة أخرى (الحطيط والحلدي، ١٩٩٧) وهو المرجع الذي يُحتكم من خلاله لفض أي نزاع أو لحل أية مشكلة تطرأ بين أولياء الأمور والاختصاصيين إضافة إلى أن هذا البرنامج أداة تنظيمية تستخدم بهدف التأكد من أن الطالب ذا الصعوبة التعليمية يتلقى الخدمات التي من شأنها تلبية حاجاته الخاصة فعلاً. وأخيراً، فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة تسمح بالمتابعة والمساءلة

و يعتمد القوائم على عملية التعليم سواء أكان معلم الصف العادي أم معلم غرفة المصادر، إلى تمثيل البرامج التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال صياغة الخطة التربوية الفردية والمخطط التعليمية الفردية. وفيما يلي عرض هاتين الخطتين والأبعاد الرئيسة التي تتضمنها كل منهما:

أولاً: الخطة التربوية الفردية

تشكل الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (I.E.P) حجر الزاوية في بناء مناهج وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (الروسان، ٢٠٠١، أ). وهي

تلك الخطوة التي تصمم بشكل خاص لطلاب معين لكي تقابل حاجاته التربوية. بحيث تشمل على الأهداف (العامة والخاصة) كلها والمتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة. أنظر الشكل. (١-٥) وتتضمن الخطوة التربوية أبعاداً عدة وهي

١- المعلومات الخاصة. وتتضمن اسم الطالب ، وعمره ، واسم المدرسة، والصف الحالي ، وتاريخ بدء تنفيذ الخطوة.

ب- تحديد مستوى الأداء الحالي، إن حجر الأساس في تصميم البرنامج التربوي العردي للطلاب ذي الحاجات الخاصة هو تقييم مستوى أدائه الحالي. ومن دون ذلك فقد تكون الأهداف غير متناسبة وقدرات الطالب الحقيقية. حيث يتضمن هذا البعد نتائج التقييم التي تم الحصول عليها من الاختبارات والمقاييس ، والأدوات التقييمية الأخرى ، فيما يتعلق بالقدرات العقلية والقدرات الإدراكية والمهارات الأكاديمية

ج- تحديد الأهداف العامة، ويقصد بالأهداف العامة تلك الأهداف طويلة المدى، والتي يتوقع من الطالب ذي الصعوبة التعلمية أن يحققها بفضول فصل دراسي أو سنة دراسية وهذه الأهداف تصاغ بناءً على مواطن الضعف الرئيسة عند الطالب. مثلاً ، إذا تبين من خلال مقياس لتشخيص المهارات اللغوية في اللغة العربية أن مستوى الطالب في مهارة الاستيعاب القرائي في هذا الاختبار كان في مستوى طلبة الصف الثالث في حين أن الطالب الآن هو أحد طلبة الصف الخامس الأساسي، بناءً على ذلك تكون صياغة الهدف (أن يقرأ الطالب نصوعاً باستيعاب كاف ليصل إلى مستوى الصف الخامس)، وهكذا بالنسبة لباقي المهارات التي يخضع فيها الطالب.

وينتهي التنويه إلى أن هذا التباين في قدرات الطالب والمتمثل بفارق صفين ، لا يعني ان الطالب بحاجة إلى مستين ليصبح يجاري زملاءه في الصف الخامس الأساسي فيما يتعلق بمهارة الاستيعاب القرائي، بل قد يستطيع التغلب على صعوبته بفصل دراسي واحد أو فصلين، وهذا يعتمد على شدة الصعوبة لدى الطالب، وصعوبة المنهاج، وكفاءة المعلم، وتعاون المعلمين الآخرين، وإدارة المدرسة، والأهل ولقد أشرنا أنفساً إلى أن مستوى الطالب هو في مستوى الصف الثالث، مما يعني أنه قادر على



استيعاب نصوص قرائية من كتاب القراءة للصف الثالث ، إلا أن المشكلة الكامنة لديه هي صعوبة استيعاب نصوص قرائية من مستوى الصف الخامس.

د- صياغة الأهداف التعليمية الفردية: وهي أهداف تصاغ بعبارات سلوكية واضحة ومحددة، ويمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي وفق معايير محددة، هي نسبة النجاح، أو الفترة الزمنية، أو عدد المحاولات (الروسا، ٢٠٠١: ١) وهذه الأهداف مجموعها تحقق في النهاية الأهداف العامة فأطلب العام الذي سبق ذكره في مهارة الاستيعاب القرائي، يتم تحليله إلى أهداف تعليمية فردية كثيرة (جرار، ٢٠٠٤: ١)

هـ- اعتماد البرنامج التربوي الفردي: يصبح البرنامج التربوي مُعتمداً وجاهزاً للتنفيذ بعد الحصول على موافقة الأهل وإدارة المدرسة أو المركز، ويكون ذلك بتوقيع كل منهم على البرنامج.

التركيز على المهارات الوظيفية

إن الهدف مهما كان واضحاً لا فائدة تدرج منه إذا لم يكن مهماً بالنسبة للطالب ذي الصعوبة التعليمية -أو غيره من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة- ومفيداً له في حياته اليومية. أي يجب أن تكون المهارات التي نحاول البرامج التربوية مساعدة الطالب على اكتساب مهارات وظيفية والمهارة الوظيفية هي المهارة المفيدة للطالب والضرورية له كي يعمل باستقلالية في مجتمعه.

ثانياً: الخطة التعليمية الفردية

تشكل الخطة التعليمية الفردية (I.I.P) Individualized Instructional Plan

الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية ، بعد إعداد الخطة التربوية الفردية يصار إلى تصميم خطة تعليمية فردية. وتتضمن إجراءات العمل اليومي أو الأسبوعي التي سيقوم المعلم بتنفيذها ، وتوضع الخطط التعليمية الفردية كماً وزمناً للمهارة التي سيتم تعليمها للطالب، فمهارة الاستيعاب مثلاً - قد تحتاج إلى الكثير من الخطط التعليمية بخلاف

ما هو الحال عليه في الخطوة التربوية القردية التي تبقى ثابتة نسبياً. أنظر الشكل (١-٦) وتتضمن الخطوة التعليمية القردية الأبعاد الرئيسة التالية:

١- الهدف التعليمي الفردي. وهو هذا أخذ أصلاً من الخطوة التربوية القردية، ويتم صياغته بعبارات سلوكية محددة.

ب- المهارات الفرعية: هنا يتم تحليل الهدف التعليمي الفردي إلى خطوات أو مهارات فرعية وفق أسلوب تحليل المهمة (المشار إليه آنفاً في التعليم المباشر) فإذا كان الهدف التعليمي الفردي: أن يحدد الطالب الأفكار الرئيسة في درس الاسكيمو، من كتاب الصف الثالث، عندما يطلب منه ذلك، بنسبة لمحتاج ١٠٠٪. فإن هذا الهدف قد يكون على درجة من الصعوبة تحول دون تحقيقه من قبل الطالب ذي الصعوبة لتعلمية دفعة واحدة بخلاف ما هو الحال عليه عند الطالب العادي. لذا يلجأ المعلم إلى تحليل هذا الهدف إلى أهداف فرعية

ج- الأسلوب التعليمي: وهنا تتم صياغة الأسلوب التعليمي الذي سيقوم المعلم بتطبيقه، آنحداً بمعين الاعتبار قوى الطالب الإدراكية، ومواطن ضعفه، ونموذجه التعليمي. وقد يستخدم المعلم أكثر من أسلوب تعليمي في الوقت نفسه

د- تقييم الأداء النهائي للأهداف التعليمية: في هذه المرحلة يتم الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ومدى فعالية الأسلوب التعليمي، والتقدم الذي أحرزه الطالب، ويتم نقل الأهداف التعليمية التي لم تتحقق إلى الخطوة لشهوية التالية (الروسان، ٢٠٠١، ١). وتعتبر طريقة التقييم القائمة على أساس إجراء مقارنة لأداء الطالب قبل العملية التعليمية وبعدها والمساواة طريقة القياس القبلي والبعدي، من الطرق الشهورة في تقييم الأهداف التعليمية، وفي هذه الطريقة يحدد المعلم مستوى الأداء الحالي بناء على اختبارات معينة، ثم يحدد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء المهارة نفسها بعد تلقاها، ويعتبر الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلاً على مدى الفرق في الأداء بين المستويين، كما يعتبر دليلاً على فعالية عملية التعليم وخاصة إذا حقق الطالب مستوى أداء مرتفع في مهارة ما، وغالباً ما يتم التعبير عن



الفرق في مستوى الأداء برسم بياني، يمثل فيه الخط القاعدي عند الجلسات التعليمية أو الحصص، في حين يمثل الخط العمودي مستوى النجاح على مهارة ما

وفيما يلي عرض لحالة طالب شخص على أنه ذو صعوبة تعلمية، حيث قام الفاحص - مؤلف هذا الكتاب - بتشخيص الحالة في المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن، وقام بتصميم البرنامج التربوي الفردي لها وفقاً للبعد المشار إليها آنفاً.

حالة الطالب " قيس "

(قيس) طالب في الصف الخامس الأساسي، يبلغ من العمر إحدى عشرة سنة وثمانية أشهر أحيل إلى المركز الوطني لصعوبات التعلم من قبل والديه لإجراء تقييم نفسي تربوي له. وقد أفادت الأم، بأن ابنها قد تراجع في تحصيله الدراسي، وخاصة مهارات القراءة، والإملاء، والخط وأشارت إلى أنه قد تم إجراء فحوصات لحاسي السمع والبصر لدى ابنها، وكانت نتائج الفحوصات ضمن مخطط الطبيعي.

وكحطرة أولى فقد قمت بتطبيق مقياس وكسلر / ٣ لقياس القدرات العقلية للمفحوص، ولقد أشارت النتائج أن نسبة ذكاء المفحوص الكلية كانت ضمن المدى المتوسط، وأن قدراته اللفظية أعلى بدرجة كبيرة من قدراته الأدائية (الادراكية - البصرية). حيث لوحظ أن هناك تذبذباً ملحوظاً في أداء المفحوص على الاختبارين الفرعيين الادالين (الترميز، والبحث عن الرموز) فقد حصل المفحوص على (٥) درجات في اختبار الترميز وعلى (٦) درجات في اختبار البحث عن الرموز (مدى العلامات من ١ - ١٩، والمتوسط ١٠) وهذان الاختباران يقيسان الضغط اليدوي - البصري، والإدراك البصري للمثيرات المجردة، والتناسق البصري - الحركي، والقدرة على التنظيم الإدراكي، والإدراك البصري الحركي والفكرة البصرية قصيرة المدى.

وللحصول على مزيد من المعلومات بخصوص طبيعة القوى الإدراكية عند المفحوص قمت بتحليل النتائج المستقاة من سلم تقدير الصعوبات التعليمية، ومن قائمة رصد أعراض الصعوبات التعليمية ومن عينات كتابية من أعماله. وهي أدوات غير رسمية

حيث أشارت النتائج الأولية بأن لديه مظاهر قصور في مجال الإدراك البصري، والإدراكي البصري الحركي بالإضافة إلى رداءة خطه الذي لا يقرأ، ومك للصفحات بالخطيب.

وللتأكد من هذه النتائج ، قام الفاحص بتطبيق مجموعة من الاختبارات الإدراكية البصرية على المفحوص ، وقد بينت النتائج أن أداء المفحوص على اختبار مهارات التحليل البصري كان دون المتوسط ، وعلى اختبار التذاهي البصري الحركي كان ضعيفاً ، وعلى اختبار التكامل البصري الحركي كان دون مستوى الكفاية. أما نتيجة أدائه على الاختبارات الإدراكية السمعية (التحليل السمعي، والتمييز السمعي، وسعة الذاكرة السمعية، والذاكرة السمعية التابعة) فقد تراوحت بين المدى المتوسط وأعلى من المتوسط . وهذا دليل على أن القنوات الإدراكية السمعية عند المفحوص أفضل من القنوات الإدراكية البصرية

بعد ذلك قمت بتطبيق مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية على المفحوص، حيث أوضحت النتائج المستخلصة أنه يعاني من صعوبات في مهارات (تعرف المفردات ، و القراءة الجهرية، والامتنعاب القرائي، والإملاء، والخط) حيث كان مستواه الضعفي في جميع المهارات آنفة الذكر أقل من مستوى الصف الخامس والذي هو صفه الحالي.

عند تحليل النتائج المستخلصة من الأدوات التشخيصية السابقة ، فإننا نقف عند حقيقة واضحة وهي أن هناك تنسجماً قوياً بين نتائج الأدوات التقييمية ، حيث جاءت نتائج الاختبارات البصرية الإدراكية منسجمة مع النتائج المستخلصة من مقياس الذكاء ، فهي مقياس الذكاء كانت نسبة الذكاء الادائي للمفحوص متدنية مقارنة مع نسبة ذكائه اللفظية . وعند تطبيق الاختبارات الإدراكية البصرية على المفحوص كانت نتائج أدائه عليها جميعها دون المتوسط ، كما جاءت نتائج أدائه على مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية منسجمة أيضاً مع طبيعة القصور الإدراكي البصري عند المفحوص ، حيث أخفق في المهارات الأساسية (القراءة ، الإملاء ، الخط) والتي تتطلب إدراكاً بصرياً، وإدراكاً بصرياً - حركياً.



بناء على التحليل سابق الذكر للمعلومات الواردة من الأدوات التشخيصية ، يمكننا الإفادة من تلك المعلومات في بناء البرنامج التربوي الفردي ، فلك المعلومات تعطيا صورة واضحة لصياغة الأهداف التعليمية الفردية، واختيار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدرات وإمكانات الطالب .وعما يمكن قوله في هذا الصدد، إن معرفة سبب سلوك ما لا يكون مفيداً إلا إذا أمكن ترجمة تلك المعرفة إلى برنامج علاجي فعال.

عليه، فقد تم تصميم برنامج علاجي للصعوبات التي يعاني منها (قيس)، حيث تم إعداد الخطة التربوية (IEP) Individualized Educational Plan والخطة التعليمية الفردية (IIP) Individualized Instructional Plan

التخطيط الفردي للانتقال

تعتبر عملية التخطيط الانتقالي جزءاً لا يتجزأ من الخطة التربوية الفردية، ذلك أن الخطة التربوية الفردية، ذلك أن الخطة التربوية الفردية يجب أن تذكّر الخطلات الضرورية للطالب التي تيسر له الانتقال ليئة ما بعد المدرسة، والخطة التربوية الفردية تتكون من وثائق تخطيط سنوية تفع أهدافاً لإتمامها أو إتقانها مع نهاية العام .ولكي يمكن دمج الانتقال في الخطة التربوية الفردية فإن جميع الأهداف يجب أن تختار اعتماداً على مستوى الأداء الحالي والبيئة المستقبلية المتوقعة.

الحطة التربوية الفردية

الاسم : قيس

المدرسة

العمر : 11 سنة و 8 أشهر

الصف : الخامس

تاريخ بدء التتبع : 4 / 2 / 2003

تحديد مستوى الأداء الحالي

العلامات الثلاث	نسب الذكاء	التصنيف
اللفظي	88 (± 6)	متوسط منخفض
الآدائي	110 (± 6)	متوسط مرتفع
الكلبي	100 (± 6)	متوسط

تقييم القدرات الإدراكية باستخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية

بتاريخ : / /

مواطن الضعف			مواطن القوة		
ارقام الافراد السالبة	ارقام الافراد الاجنبية	الاختبار	ارقام الافراد السالبة	ارقام الافراد الاجنبية	الاختبار
		التكامل البصري الحركي			التمييز السمعي
		التداعي البصري الحركي			التحليل السمعي
		التحليل البصري			سعة الذاكرة السمعية
					الذاكرة السمعية التطبيقية



تقييم المهارات الأساسية في اللغة العربية باستخدام مقياس تشخيص المهارات اللغوية الأساسية بتاريخ

مواطن الضعف			مواطن القوة		
المهارة اللغوية	المجال	للمعنى	المهارة اللغوية	المجال	للمعنى
التعبير	يستخدم تركيب لغوي مناسبة	الحامس	تعرف المقررات	تعرف المقررات	الثالث
الاستماع	الاستماع باستماع لفظ	الحامس	القراءة الجهرية	القراءة الجهرية	الثالث
الاستيعاب	الاستيعاب القرائي للمعروفات	الحامس	الاستيعاب القرائي للمعروفات	الاستيعاب القرائي للمعروفات	الثاني
			التهجئة والإملاء	التهجئة والإملاء	الثاني
			المخط	الكلمات	الأول

تقييم المهارات الأساسية الرياضية باستخدام مقياس تشخيص المهارات الرياضية الأساسية/ بتاريخ: (قدرات الطالب في المهارات الرياضية بمستوى صفه)

مواطن الضعف			مواطن القوة		
المهارة	المجال	المستوى	المهارة	المجال	المستوى

الأهداف التربوية العامة

الأهداف

- (1) أن يقرأ الطالب نصوصاً قراءة جهرية ليصل إلى مستوى الصف الخامس
- (2) أن يقرأ الطالب نصوصاً باستيعاب كاف ليصل إلى مستوى الصف الخامس
- (3) أن يكتب الطالب ما يلقى عليه من جمل ، ليصل إلى مستوى الصف الخامس
- (4) أن يكتب الطالب نصوصاً يخط الرقعة ليصل إلى مستوى الصف الخامس
- (5) أن تنمو لدى الطالب المهارات الإدراكية السمعية (التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية.

الأهداف التعليمية الفردية

1. أن يقرأ الطالب كلمات من كتاب الصف الثالث مثل (المعطلة، الجلد، أصدقاء، جديد، ...)، قراءة جهرية سليمة، بنسبة نجاح 100٪.
2. أن يحلل الطالب الكلمات المعطلة له إلى حروفها، بشكل صحيح عندما يطلب منه ذلك بمحاولته بنسبة نجاح 100٪.
3. أن يركب الطالب كلمات ذات معنى من الحروف المعطلة له عندما يطلب منه ذلك، بنسبة نجاح 100٪.
4. أن يركب الطالب كلمات ذات معنى من المقاطع المعطلة له، عندما يطلب منه ذلك، بنسبة نجاح 100٪.
5. أن يقرأ الطالب جملة مكونة من ثلاث كلمات، من كتاب الصف الثالث، قراءة جهرية صحيحة من بين الجمل المعروضة أمامه، بنسبة نجاح 100٪.
6. أن يقرأ الطالب جملة مكونة من أربع كلمات، قراءة جهرية سليمة من بين الجمل المعروضة أمامه، بنسبة نجاح 100٪.
7. أن يقرأ الطالب فقرة من درس (الطالب الجديد)، قراءة جهرية صحيحة، عندما يطلب منه ذلك، بنسبة دقة 100٪.
8. أن يذكر الطالب معاني المفردات الجديدة في الفقرة الأولى من درس (الحرية) بنسبة دقة 100٪.
9. أن يجدد الطالب الأفكار الرئيسية في الفقرة الأولى، من درس (الحرية)، بعد قراءتها، بنسبة دقة 100٪.
10. أن يكتب الطالب جملة (أن أجزم وأنا حر طليق، أحب إلى من أن أشتبه في قصص من ذهب) عندما تملأ عليه، بنسبة نجاح 100٪.
11. أن يكتب الطالب كلمات بخط النسخ، من كراسة الخط للصف الأول، بشكل جميل، عندما يطلب منه ذلك، ومحاولة واحدة ناجحة من محاولتين.

توقيع المعلم

توقيع ولي الأمر

توقيع مدير المدرسة

الشكل (1-5) لحظة التربية الفردية



تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نموذج محدد للخطة التربوية الفردية، فقد يقوم أحد المعلمين في إحدى المدارس بتصميم النموذج الذي يرى فيه المرونة والسهولة في الاستخدام، والسرعة في تعبئة ذلك النموذج (Bender, 2001). ولكن من الضرورة بمكان أن يلتزم المعلم بالعناصر الأساسية التي يجب أن تتضمنها تلك الخطة، كي تكون مبنية على أسس علمية مستوحاة من نظريات التعلم والأدب التربوي الخاص. أنظر الشكل (1-7) الذي يمثل نموذجاً آخر للخطة التربوية الفردية.

الخطوة التربوية الفردية

اسم المعلم: سامي

تاريخ البدء: 1/9

المدرسة: الحرية

اسم الطالبة: جين

الإنجاز	المرحلة	إجراءات التقويم	المعايير	الأهداف
X	X	كل أسبوعين	780	تحسين مهارات التعبير الكتابي، الطالب سوف:
			90	() يستخدم للمجم
			90	() يستخدم للموسوعات بشكل صحيح
	X	كل أسبوعين	780	(X) يستخدم بشكل صحيح (بدايات)
			90	الجلس، أسماء النماذج، الكتب، البلدان...
	X	كل أسبوعين	780	() يستخدم النماذج لتعليم الخطوط
			90	(X) يتعرف على النماذج الكلام (الأسماء، الضمائر، الأفعال، الصفات، الظروف...)
		كل وحدة	90	(X) ينظم المفردات، والمعلومات والأفكار في مجموعات.
		من خلال اختبارات شهرية يطلعها المعلم	90	() يستخدم علامات الترقيم.
				() يصمم جملًا صحيحة قواعدياً.
	X			() يصمم أجزاء القصة (البداية، والوسط، والنهاية)
				(X) يكتب قصصاً خيالية بالعقد القصصية.
				() يصمم النص بالكلمات واضحة ومتناسكة

توقيع الأهل

الشكل (1-7) الخطوة التعليمية الفردية

الفصل الثاني

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم

أولاً : التفسير العصبي.

ثانياً : التفسير السلوكي.

ثالثاً : التفسير النفسية.

رابعاً : التفسير اللغوي.

خامساً : التفسير التنموي.

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم

يُجمع موضوع صعوبات التعلم ما بين عدد من العلوم التي ساهمت في طرحه موضوعاً مستقلاً من موضوعات التربية الخاصة، مما فتح المجال لظهور تفسيرات متنوعة ومختلفة أيضاً لحلول تلك الظاهرة عند الأفراد. فقد تمّ تفسير أسباب الصعوبات التعلمية بناءً على المبادئ النظرية الفلسفية التي يقوم عليها هذا المنحى أو ذلك، إضافة إلى التجارب والدراسات التي كان يجرها الباحثون. (جرار، ٢٠٠٣، ج).

وليس من الحكمة في شيء أن يتبنى الاختصاصي أو المعلم المنهجاً نظرياً معيناً دون غيره عند تعامله مع ذوي الصعوبات التعلمية، ويقيم طرق العلاج بناءً على ذلك الاتجاه بشكل كامل، بل عليه أن يأخذ بالحسبان احتمالية معاناة الطالب من تلف دماغي طفيف، أو عدم قدرته على استخدام استراتيجيات معرفية في الدراسة، أو أن لديه مشكلات تطورية حالت دون نموه بشكل طبيعي مقارنة بأقرانه، أو معاناته من مشكلات لها علاقة بالنظم اللغوية الأساسية، أو أن تكون الظروف البيئية المحيطة بالطالب عجزت لحدوث الصعوبات التعلمية عنده. لذا فعلى المربي أن يأخذ بهجاً تكاملياً عند تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم ولا يستند إلى الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عن اتجاه نظري بعينه.

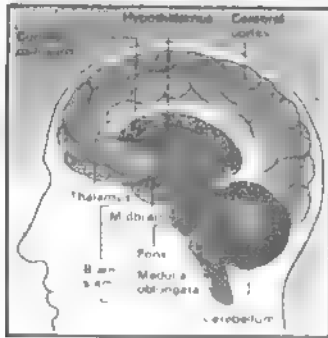
أولاً: التفسير العصبي

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه من أوائل الذين حملوا على تفسير حدوث خلل في الدماغ وانعكاسات ذلك الخلل على تعلم الأفراد للمعارف المختلفة. فالأبحاث العصبية التي قام بها أورتون وستراوس وغيرهما هي التي أدت إلى وجود خلل صعوبات التعلم كحقل مستقل من حقول التربية الخاصة (Bender, 2001) لفكرة



كون صعوبات التعلم عند الأطفال ناتجة عن تلف في جزء معين من الدماغ قد بنيت على الدراسات التي أجريت على المرضى المصابين بتلف في الدماغ. إلا أن الأعراض - وبعض النظر عن سبب التلف - ليست متشابهة تماماً عند الكبار والأطفال

يفترض البعض أن هناك خللاً في عملية إثارة الدماغ Arousal كسبب لصعوبات التعلم، وبسبب هؤلاء إقتراضاتهم على دراسات أشارت إلى أن بعض الأدوية التي تزيد من إثارة القشرة الدماغية مثل الأمفيتامين Amphetamine والكافيين Caffeine وغيرها حسنت من قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأبرز المجالات التي يعثرها خلل عصبي ما في حالة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، والتأثيرات التي يتركها ذلك الحلل على السلوك الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء الطلبة



١-الفرضيات السببية لعسر القراءة

لقد ظهرت حديثاً بعض الفرضيات التي تفسر الأسباب العصبية الكامنة وراء حدوث العسر القرائي عند الأفراد. ومع أن أياً من هذه الفرضيات لا تفسر وحدها هذا الاضطراب إلا أنها معاً يمكن أن تُلقي مزيداً من الضوء على أسباب العسر القرائي، نذكر منها.



١- خلل في المعالجة البصرية

لا يوجد مشكلة عندما يقوم الدماغ بتحليل أشكال جامدة كالكرسي مثلاً، لأنك إن عاينتها من كافة الزوايا فلن تبدو لك غير كرسي، ولكن عندما يتم تحليل رموز تجريديّة كالحروف والأرقام فإن الأمر يصبح أكثر تعقيداً إذ يمكنك الحصول على أحرف وأرقام مختلفة بشكل 'ط' مثلاً يتقلب إلى 'ة' عندما تدبره من الأمام إلى الخلف وإذا ما قلبته من الأعلى إلى الأسفل تحصل على حرف 'ه' ويعود إلى شكل 'ط' ثانية عندما تدبره مرة أخرى من الأمام إلى الخلف. فانت أمام أربعة حروف من الشكل نفسه لذلك فعندما يُطلب منك أن تختار الحرف 'ط' من بين الحروف 'q, p, d, b' فإن على الدماغ معرفة الصورة الصحيحة وإهمال الصورة المخطوطة ولكي يتم ذلك فلا بد من تحليل الموجات البصرية (التي يتم استلامها في قشرة الإبصار الواقعة في مؤخرة نصفي الدماغ) ويتم التحليل في القسم الخاص بالمنطق في مركز اللغة في الدماغ فإذا علمنا أن مركز اللغة يقع في النصف الأيسر من الدماغ، فإن وحدة واحدة من الإشارات البصرية على الأرجح، يتم إرسالها للتحليل عبر الجسم الثفني، من قشرة الإبصار في النصف الأيمن إلى القسم الخاص بالتحليل في مركز اللغة في النصف الأيمن للدماغ. (الجسم الثفني: هو من أكبر المسارات الليفية التي تربط بين نصفي الدماغ، ويحتوي على مائتي مليون من الألياف العصبية، وكل ليفة عصبية داخل الجسم الثفني تبدأ من أحد النصفين الكرويين لتصل إلى الآخر من دون ارتباطات مشبكية بينهما). وما يحدث لمعظم المعانين من الديسلكسيا هو ازدحام الجسم الثفني بكم هائل من الإشارات والموجات المتداخلة والموصلة بين قشرة المخ للإبصار ومراكز اللغة على نصفي الدماغ، وهذا التشوش الحاصل بسبب زحمة الإشارات العصبية قد يكون السبب في قرارة الذي يعاني من الديسلكسيا لحرف مثل 'ة' على أنه 'ه' والعكس صحيح.

ب- خلل في المعالجة الصوتية

تشكل هذه الفرضية الإطار التفسيري الأكثر شيوعاً للديسلكسيا. فالذين يعانون من الديسلكسيا لا يخلطون بين أشكال وترتيب الحروف والكلمات فقط - كما



ذكر آنفاً - وإنما يميلون أيضاً إلى الخلط بين ترتيب المقاطع والأرقام التي يسمعونها وتذكر أمالهم بصوت حال. وإذا استثنينا معاناة هؤلاء الأفراد من ضعف في حدة السمع، فإن هذا الخلط يعود أساساً إلى الطريقة التي يتم فيها تفسير الدماغ للدفعات العصبية المنبعثة من الأذنين. فإن وُجد أي تعثر في مجرى عملية السمع منذ بدئها دخول الأمواج الصوتية للأذن إلى حين يتم تفسيرها في الدماغ، فإن ذلك من شأنه تشويش عملية إدراك الكلام (هورتزي، ٢٠٠٠).

إن الدفقات العصبية المتكونة نتيجة الأمواج الصوتية داخل الأذنين تلعب عبر الألياف العصبية إلى مناطق تسمى بالشرة السمعية تقع في جهتي الدماغ. ورغم أن الدفقات العصبية تُدفع من قبل كلتا الأذنين إلى نصفي الدماغ فإن المسالك العصبية التي تعبر إلى النصفين تعتبر أقوى بكثير، ولذلك فإن الأصوات التي تُسمع في الأذن اليمنى يتم تفسيرها على الأهلبي في الجهة اليسرى والعكس صحيح.

ويبدو لنا مرة أخرى، وكان ترتيب مراكز اللغة في دماغ الفرد الذي يعاني من الديسلكسيا يلعب دوراً حاسماً في قدرته على تحليل ومور الكلمة المنطوقة كما وتبدو الأذن اليمنى أكثر قدرة على تفسير أصوات الكلام بالنسبة للأفراد الذين لا يعانون من الديسلكسيا بسبب ارتباطها الوثيق بمركز اللغة في الجهة اليسرى من الدماغ. كذلك ترتبط الأذن اليسرى بالجهة اليمنى وهي أفضل في تفسير الأصوات التي تُنطق كأصوات سد الأبواب أو مرول الماء من الحنفية أو الموسيقى. وتُظهر الاختبارات المزدوجة للسمع والتي يتم فيها سماع وحدات مختلفة من الكلمات المنطوقة والأرقام بأن الأفراد الذين يعانون من الديسلكسيا الحادة إما يفضلون تفسير أصوات الكلام الآتية عبر أذنه اليسرى مهمليين الأصوات الآتية عبر الأذن اليمنى أو لا يظهرون ميلاً لسماع أصوات الكلام في كلتا الأذنين. وبدل ذلك على أن مركز اللغة لديهم لا يقع بالضرورة بشكل رئيس في النصف الأيسر من الدماغ. وفي الوقت الذي يبدأ الدماغ عمله بتفسير اللغة في نصفي الدماغ يصبح مجال الاتصال مزدحماً عبر الجسم الثقيي مما يولد تشوشاً للدماغ الفرد الذي يعاني من الديسلكسيا عندما يحاول تفسيره.



ج موت خلايا المخ أثناء النمو

ويذكر بأن "المسح المقطعي البسيط للمخ" في حالات عسر القراءة النموي لا يكشف عن إختلال بنيوي جسيم. إلا أن هناك أدلة على أن ثمة اختلافات بنيوية عن الحالات العادية. فحي غالبية الأيمايس اليبالين نجد أن المنطقة الواقعة على حافة الفصوص الصدغية ، والتي تسمى "السطح المستوي الصدغي" *Planum Temporal* ، أكبر في الناحية اليسرى للمخ مما هي عليه في الناحية اليمنى. وهذه المنطقة هي التي يفترض بأنها الأساس التشريحي للغة. أما في حالات عسر القراءة النموي فلنأخذ أن هاتين المنطقتين متساويتان في الناحيتين (Geschwind & Galaburda, 1985) وقد كان يُظن في البداية أن ذلك ناتج عن صغر السطح المستوي الصدغي الأيمن وليس عن صغر الأيسر. ويذهب التفسير الحديث لهذه الظاهرة إلى أنه في حالات عسر القراءة النموي، قد يحدث "إختلال ما في عملية الموت الطبيعي للخلايا في أثناء نمو المخ"، الأمر الذي يجعل بعض الدوائر العصبية لا تتكون بالصورة السوية. (عجل، ٢٠٠٢).

د- اختلاف النشاط الكهربائي

لقد أجريت دراسات كهروفيولوجية على الأفراد ذوي العسر القرائي. قام بها دافي ودينكلا وزملاءه (Duffy & Denkla, 1980). في هوسطن. وقد وجدنا إختلالات في أنماط النشاط الكهربائي وصدت عبر الجمجمة، مقارنة مع الأفراد العاديين. وليس هناك نمط واحد من الإختلاف. ففي بعض حالات عسر القراءة النموي تظهر الملامح غير العادية في الفصوص الصدغية، بينما نجد في حالات أخرى أن المناطق المحيطة الأمامية هي التي تحدث فيها التغيرات الرئيسية.

ولعل إحدى الصعوبات ، التي تقف في سبيل قبولنا لعسر القراءة النموي على أنه مرض حقيقي ذو أساس بيولوجي، هي صعوبة إكتشاف وظيفة بيولوجية ظاهرة في الأطفال الأسوياء مقابلة لما هو مفقود لدى أفراد عسر القراءة النموي. وبما أن الأطباء والمدرسين لا يرون إضطراباً واضحاً، وليس بإمكانهم إجراء إختبار طبي بسيط يثبت، فمن الصعب عليهم أن يتقبلوا فكرة وجوده حقيقة. فالإضطراب الذي يوجد

أساسه البيولوجي داخل المخ، قد لا يجذب الاهتمام الكافي لعلاج، للسبب ذاته، وهو صعوبة إثبات وجود خلل وظيفي واضح نتيجة له

٢- صسر الكتابة

في إحدى الدراسات التي أجراها الباحثان رولتجن وهيلمان (Roeltgen & Heilman, 1984) على مجموعة من الأفراد الذين يعانون من صسر الكتابة السطحي Surface Dysgraphia (وفي هذا النوع يميل الطالب إلى إتباع تهجئة تعتمد على قواعد المنطق، وليس على التهجئة الصحيحة الخاصة بالكلمة، مثل flood _ flud). توصل هذان الباحثان إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم إصابات في القشرة الدماغية تشمل التلفيف الزاوي الخلفي Posterior Angular Gyrus ودون إصابة التلفيف الحائلي العلوي Supra Marginal Gyrus، أما من يعانون منهم 'هجز الكثافة الصوتي' Phonological Dysgraphia لديهم إصابات في 'التلفيف الحائلي العلوي' أو في منطقة داخلية على مستوى أعمق، لكن من دون إصابة 'التلفيف الزاوي الخلفي'

وفي صسر الكتابة الصوتي لا يستطيع الفرد أن يجمع الحروف بعضها ببعض ولا يستطيع كذلك استخدام العناصر المعتمدة على الصوت في الكلمات لكي يصل إلى تهجئتها فهو لا يستطيع إلا أن يتهجأ الكلمات داخل المنظومات المعتمدة على المعنى.

٣- صعوبة التهجئة

يجدر بالذكر أن كلاً من مسار التهجئة الفونولوجي ومسار التهجئة الخاص بالكلمات، واللذان يتميزان بموقع تشريحي مستقل، يمكن أن يصاب أحدهما دون الآخر في أثناء النمو. فبعض الأطفال يكتسب مهارات تهجئة فونولوجية جيدة، لكنهم يفتقون في السيطرة على المعلومات الخاصة بالكلمات التي تمكنهم من تهجئة الكلمات غير منظمة والتمييز بين المشاركات اللفظية. والبعض الآخر يبدو أنه يسيطر على المعلومات الخاصة بالكلمات، لكن لديه صعوبة في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت والتي تمكنهم من التهجئة المنطقية لكلمة غير مألوقة. (فيل، ٢٠٠٢) فالأطفال الذين



2

يفشلون في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت، تكون معاناتهم أكبر في المدرسة لأن المدرسين سيجنون صعوبة في التعرف إلى أخطاء التهجئة لديهم، سيما الأطفال الذين لديهم قواعد معتمدة على الصوت، فحين يرتكبون أخطاء تهجئة يكون من السهل إدراكها حيث أنهم يلاحظون على المنطوق الصوتي للكلمة .

إن أولئك الذين يتأخرون بإصلاح طرق تعليم التهجئة بحيث تستخدم شفرة منطقية معتمدة على الصوت تشمل كل الكلمات، سوف يجعلون الحياة أسير بالنسبة إلى الأطفال الذين تعلموا قواعد معتمدة على السمع ولديهم صعوبة في الوصول إلى المعلومات الخاصة بالكلمات، لكنهم سيجعلون الحياة أصعب بالنسبة إلى الأطفال الذين يعتمدون على المعلومات الخاصة بالكلمات، لأن هذه العملية ستصبح أقل وضوحاً في نظم التهجئة المعدلة .

4- اضطرابات الذاكرة

لقد لاحظ العلماء وأطباء الأعصاب منذ مدة طويلة فيما يتعلق بالذاكرة، أن أي تلف أو عطب يصيب الفص الصدغي في المخ يحدث اضطرابات في الذاكرة ولقد أظهرت الدراسات السلوكية والإجرائية لممارات التنشيط العصبي حديثاً، أن الرموز الفيزيائية والصوتية والدلالية للكلمات تقوم بتنشيط مناطق عصبية منفصلة ، فقد قام فوكس Fox بتقدير تدفق الدم في مناطق القشرة المخية كقياس للنشاط العصبي المرتبط بمهام دلالية وذاكرة مختلفة ، وتوصل إلى أن الأشكال البصرية للكلمات قد ظهرت في الفص القفوي Ventral Lobe ، في حين أن المهام الدلالية متضمنة في الجانب الأيسر من المخ تؤكد هذه الدراسات أن تكوين الكلمة بصرية هو عملية تلقائية ، ومستقلة عن عملية الانتباه ، كما أن التفسير الدلالي Semantic Priming يعمل بشكل مرتبط بعملية الانتباه من الناحيتين السلوكية والعصبية. (عيد الله، ٢٠٠٣)

ولقد وضحت الدراسات أن تلف النصف الأيسر من المخ يرتبط باضطراب الذاكرة اللفظية ، أما تلف وإصابة النصف الأيمن من المخ فيرتبط بذاكرة المواد البصرية



وتؤيد هذه النتائج نظرية الترميز التناقي للذاكرة فهناك نظام خاص بترميز المعلومات البصرية ومعالجتها ، ونظام آخر لترميز المعلومات اللفظية ومعالجتها. (نجل، 2002)

5- ضعف الانتباه

تشير الدراسات التي أجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه أن هناك عدم توازن في النواقل الكيميائية العصبية أو خللاً في الإتصال العصبي، ذلك بأننا عندما ننتبه فإن دماغنا يطلق نواقل عصبية كيميائية إضافية، الأمر الذي يمكننا من التركيز على شئ واحد وإستبعاد المشتتات الأخرى، ولذلك يبدو أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه لديهم خلل في إنتاج النواقل الكيميائية العصبية مثل "الدوبامين" الأمر الذي يؤدي إلى خلل في نقل السيالات العصبية، وبالتالي حدوث تنبيه ضعيف لخلايا الدماغ العصبية المسؤولة عن الإنتباه. (Mercer, 1997).

كما إن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قد ينتج بفعل إصابة المنطقة الأمامية من الدماغ وهي أكثر الأماكن تعقيداً في الدماغ ، ويعتقد أنها مسؤولة عن تحفيز السلوك ومتابعة الإنتباه والضغط الذاتي والنخبط للمستقبل، ويُعتقد أيضاً أن سبب هذا الإضطراب يعود إلى تأخر في نمو الدماغ، وأن الأطفال الذين يعانون من إضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم ضعف في النشاط الكهربائي في الدماغ، وقد صاحبه انخفاض في مستوى ضغط الدم في المنطقة الأمامية للدماغ بشكل واضح وكبير من الأطفال الذين لا يعانون من هذا الضعف (شيفر وميلمان، 1996)

ثانياً: التفسير السلوكي

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي بوجود دراسة التأثيرات البيئية التي تسبق سلوك الإنسان من حيث أنها الممهدة الرئيسة لحدوث ذلك السلوك. ولذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون تفسير سلوك الإنسان عن طريق ما يجري خارج الجسم



من أحداث بيئية، ويقولون أن فهم العلاقة النظامية بين هذه الأحداث وبين سلوك الإنسان كافٍ لتصير السلوك بدل اللجوء إلى الدراسة المصنية للخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية المعقدة

وهذا الاتجاه يركز على دراسة التأثيرات سواء أكانت مثيرات مباشرة تحدث قبل السلوك، أو مثيرات بيئية تحدث بعد السلوك وتعمل على التحكم فيه ومن أهم المثيرات أو الأحداث البيئية (التعزيز والعقاب) اللذان يتبعان السلوك ويعملان إما للمحافظة على تقوية السلوك أو لإضعافه وذلك من خلال التغيرات في أنماط التعزيز والعقاب.

ولذا فإن عالم النفس السلوكي الذي يريد أن يدرس الذاكرة مثلاً يركز على مقدار التدريب الذي حدث، ومقدار التعزيز الذي تلقاه الفرد أثناء تعلمه، ومقدار الترابطات التي توجد ما بين مادة التعلم وبعض التأثيرات البيئية التي تساعد الفرد في تذكر الأحداث المختلفة. وكذلك يركز أصحاب هذا الاتجاه على أن التعلم هو تغيير في السلوك يسمم من تغير في الظروف البيئية. وإنما كي نفهم التذكر والتعلم لنا حاجة إلى معرفة ما يجري في الدماغ بقدر أن نعرف ماذا يدخل الجسد وماذا يخرج منه.

العلاقة بين الظروف البيئية والتغيرات العصبية

أنصار المدرسة السلوكية، يرون أن الظروف البيئية في تفاعل مستمر مع المتغيرات العصبية لتحديد السلوك. ولذلك، فقد تنجم بعض صعوبات التعلم من ضعف عصبي، وتنجم أخرى عن الظروف البيئية، وتسمم فئة ثالثة من مزيج من المتغيرات البيئية والعصبية وهذا الاقتراح يساعد في تفسير البحوث التي قدمت الأدلة العلمية على أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم مشكلات عصبية وأن أطفالاً آخرين ليس لديهم صعوبات تعليمية إلا أنهم يعانون من مشكلات عصبية شديدة ومثل هذا الاقتراح يعني أن بعض الأطفال الذين لديهم خلل عصبي لا يواجهون صعوبات في التعلم لأن البيئة عملت على التعويض عن الخلل (الحطيب، والحليدي، ١٩٩٨).



التفسير السلوكي وطبيعة العمليات المعرفية

إن التفسير السلوكي للصعوبات التعلمية، لا يخوض في متاهة معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سبباً في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوباً (الحرف d على أنه b أو p) أو (Bender 2001). بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والإستراتيجيات التي تساعد الطالب في التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية. فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي عثر عنه الطفل سواء أكان ذلك في مهارة القراءة أم الكتابة أم الحساب. وما الخيرات القبلية التي أدت إلى حدوث ذلك السلوك؟ وما طبيعة المؤثرات البعيدة التي تحكمته في ذلك السلوك سواء من حيث ثقوبته أو إضعافه؟

إن بحث الإنسان عن أسباب سلوكه داخل جسمه قد ترتب عليه طمس العوامل المتوافرة للتحليل العلمي بشكل مباشر. هذه العوامل توجد خارج الإنسان، في بيئته المباشرة، وفي تاريخه البيئي.

طالع النفس السلوكي ب.د. سكر

بناءً على ما ذكر آنفاً فالصعوبات التعلمية من وجهة النظر السلوكية قد تنجم عن أسباب عديدة مثل الاختيار غير الملائم للإجاءات المستهدفة (يقتار المعلم مهارات صعبة بالنسبة للطفل)، أو عدم كفاية التمييز (المكافأة التي يقدمها المعلم لا تميز الطالب)، أو الامتناع عن استخدام التمييز (تجاهل المعلم للسلوك المناسب للطفل)، أو عدم استخدام التمييز اللازم (الطفل لا يحصل على تمييز كافٍ)، أو التمييز الغير ملائم (المعلم يميز السلوك الغير مناسب)، وثمة أسباب أخرى تشمل استخدام العقاب بشكل غير ملائم (معاقبة المعلم للسلوك المناسب)، أو الإفراط في استخدام العقاب مما يجعل خرفة الصف متفردة.

ويوصف الطلبة ذوو الصعوبات التعلمية بناءً على التفسير السلوكي لتلك الصعوبات، بأنهم طلبة يتلقون ضغوطات منهجية في مهارات أكاديمية معينة تفوق قدراتهم، إضافة إلى افتقار هؤلاء الطلبة لمهارة حل المشكلات (Bender 2001). ليس



هذا فحسب بل إن طبيعة التنظيم الفيزيقي لفرقة الصف، والإحباط والملل، والمراحل الانتقالية، وعدم وعي المعلم على ما يحدث في غرفة الصف كلها أسباب وحوامل تسهم بشكل أو بآخر في تطور سلوكيات غير مناسبة. (الخطيب، ٢٠٠٤).

ثالثاً، التفسير المعرفي

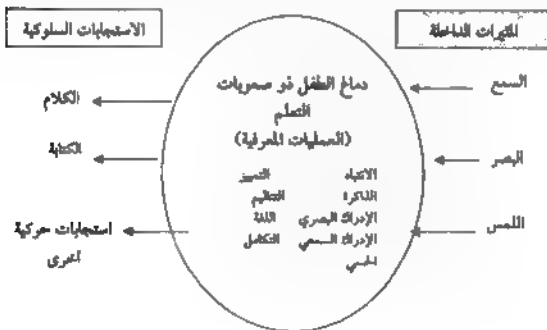
إن هذا الاتجاه جاء بمثابة رد على الاتجاه السلوكي التقليدي، والذي لا يعطي إهتماماً كافياً بالعمليات المعرفية. حيث يرى المعرفيون أن الإنسان ليس سلبياً، فهو لا يستجيب للمثيرات البيئية فحسب، ولكنه يتفاعل معها ويكوّن مفاهيم حوفاً وهذه من شأنها أن تؤثر في سلوكه فعلماء النفس المعرفيون يعتقدون أن هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية، والعمليات المعرفية، والسلوك، ويسمي ألبرت بندورا Bandura هذا التفاعل بالاحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism، أو التبادل السببي Reciprocity of Causation، مما يعني أن الإنسان بطور مفاهيم معينة عن المثيرات البيئية وعلاقة بعضها ببعض، وهذه المفاهيم بدورها تؤثر في رد الفعل الذي يحدث لديه، وفي السلوك الذي يصدر عنه. وعليه، فإن الاختصار على دراسة العلاقة بين المؤثرات والاستجابات ليس كافياً وإنما لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة، فالإنسان عندما يتعرض لمؤثر معين فهو يعطي تفسيراً له، والاستجابة التي تصدر عنه تعتمد بالضرورة على معنى المثير والتفسير الذي يعطيه للإنسان له. (الخطيب، ٢٠٠٣).

وتجدر الإشارة إلى أن أنصار هذا المنحى كثيراً ما يستخدمون مصطلح العمليات المعرفية Cognitive Processes وذلك للإشارة إلى مجموعة العمليات التي تحدث داخل الفرد من مثل (الإدراك، والتفكير، والتخيل، والتحدث الذاتي، والانتباه) والتي تؤثر بشكل أو بآخر في سلوكه الظاهر، وهذه العمليات ليست ظاهرة للبيان بل هي خاصة وداعلية ومن المتعذر قياسها أو تغييرها بشكل مباشر كما هو الحال في السلوك الظاهر. ولذا يستخدم علماء النفس المعرفيون الوسائل الخفية التي من شأنها مساعدتهم في الوصول إلى هذه الأحداث الخاصة Private Events، أو السلوكيات الخفية Covert



Behaviors والسييل إلى ذلك هو الشخص نفسه الذي تحدث العمليات في داخله، من خلال ما يقوله أو يفعله وهذا عادة ما يسمى بالسلوكيات الظاهرة Behaviors Overt

بناءً على ما ذكر آنفاً، فإن الاضطراب الذي قد يحدث في المعالجة المعرفية للمعلومات الواردة إلى الدماغ من خلال العمليات المعرفية، قد تعود إلى فشل أكاديمي حتمي يتجلى على شكل صعوبات تعلمية في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. أنظر الشكل: (1-2) فهذا الاضطراب في العمليات المعرفية أو النفسية من وجهة النظر المعرفية أساسه قصور في الجهاز العصبي المركزي قد إعتزى المناطق المسؤولة عن اللغة، أو الذاكرة، أو الإنتباه، أو الإدراك، فأنصار هذا الإتجاه يرون أن المؤثرات الداخلة عبر الحواس (السمعية، والبصرية، واللمسية) تتم معالجتها في الدماغ بطريقة معرفية خاطئة، وعليه فعندما يريد الفرد أن يعبر عما عولج فإن ذلك التعبير سيكون بطريقة خاطئة أيضاً، سواء أكان ذلك (في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، ..) (Bender, 2001).



الشكل (1-2) نموذج معالجة المعلومات معرفياً في الدماغ

وتشير الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم العاديين من الفئة العمرية نفسها في معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين، وعلى نحو خاص في الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو السعة المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية وفاعلية إستخدامها، وفاعلية الذاكرة العاملة وفاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي (الزيت، ١٩٩٨). وهذه الفروق قد لا تكون ناتجاً لمكونات التجهيز أو المعالجة. ولكنها بالضرورة نتاج لتوظيف هذه المكونات وإستخدامها، أي برجة هذه المكونات على نحو فاعل.

أن الفرق بين الأداء الماهر، والأداء العادي في مختلف الأنشطة العقلية المعرفية التي يلوم بها الأفراد، يعود إلى الاختلاف بينهم في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهم، أكثر ما يعود إلى الفرق بينهم في العمليات المعرفية، فالمعاملات المعرفية أي كانت كفاءتها، وعمليات التجهيز والمعالجة أي كانت خصائصها، يبقى أن نحدد محتوى معرفياً تتعامل معه فهذا المحتوى المعرفي أشبه ما يكون بالبرامج Soft ware بالنسبة للحاسوب، ولا تكفي مكونات الجهاز Hard ware كأسس للمعالجة.

بناءً على التفسير آنف الذكر لكيفية حدوث الصعوبات التعلمية من وجهة النظر المعرفية، يُوصف ذوو الصعوبات التعلمية بأنهم:

١ لديهم ضحالة في البيئة المعرفية ويفتقرون إلى قاعدة أو ذخيرة من المعلومات، مما يؤثر على حجم وفاعلية شبكة ترابطات المعاني، وهذا بدوره يقود إلى صعوبة تنظيم المعرفة في أطر أو صيغ ذات معنى. وهذه الضحالة في البيئة المعرفية وعدم تمكنهم من تنظيم المعلومات، يؤدي إلى عدم قدرتهم على إشتقاق إستراتيجيات أو خطط أو أساليب مناسبة، مما يقودهم إلى الإعتماد على الإستراتيجيات أو الحلول الجاهزة (إستراتيجيات وحلول الآخرين).

٢ إنديفاصيون ومتسرّعون ويفتقرون إلى الضبط الذاتي والإستقلالية في تقديم الإجابة، فيغلب على إجاباتهم الخطأ.

٣. يتابعون التعلم بطريقة سلبية ويأتمسون لمجاهداتهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يستطيعون ضبطها

٤. لا يتذكرون الأشكال المختلفة للمعرفة البصرية أو السمعية تذكراً جيداً، أو قد يحدون مشكلات في تذكر المعلومات السابقة من جهة والخلط بينها من جهة أخرى، أي أنهم لا يحسون دمج المعلومات الجديدة في المنظومة المعرفية المتكاملة القائمة في عقولهم. (الوقفي، ٢٠٠٣، ١).

٥. لا يستطيعون التعامل بطريقة معرفية صحيحة مع ما يوكل إليهم من مهمات، أي أنهم عاجزون عن تكوين بنية معرفية من خلال الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لتعلم بعض المهارات، مثل الحديث إلى الذات، والتكرار، والمراجعة، والتعلم الذاتي.

وبناء على ما سبق فإنه يجب العمل على مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوجيه المعلمين نحو بعض القضايا مثل التركيز على المشكلات الأكاديمية المهمة وذات الصلة، ومن ثم بناء إستراتيجيات تساعد هذه الفئة من الأفراد فهناك العديد من البرامج التي من خلالها يمكن للمعلمين أن يحسنوا الإستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Wallace & McLoughlin, 1988)

رابعاً: التفسير اللغوي

اللغة هي نظام للتواصل يمكننا من إيجاد الرابطة بين خبرتنا ومعارفنا وتلك التي لدى الآخرين، وتعتبر خبرة التواصل بمد ذاكها خبرة إيجابية لدى كثير من الناس. والمخ البشري يتحكم في النظم التي تشارك في إنتاج اللغة وفي فهمها على السواء فهو يحلل اللغة بفاعلية ويكوّن بها، وكذلك يخزن معارفها عن اللغة وعن التواصل (عجل، ٢٠٠٢) وتحاول الدراسة التي تجريها اللسانيات البنيوية أن تفهم الطريقة التي يؤدي بها المخ تلك العمليات، عن طريق تحليل المكونات الصوتية والصوتية المتضمنة في إنتاج اللغة وإدراكها، بينما تعطي أهمية أقل للمعاني والرسالة التي تهدف إلى توصيلها.



إن الأطفال لا يتعلمون اللغة عن طريق التلقين المباشر، مما يعني أنه لا يجري تصويب الأخطاء التي قد يقعون فيها، كما أنهم لا يلتقون قواعد لغوية معينة، فبينما يمكن للمرء أن يتعلم لغة ثانية بصورة رسمية عن طريق التلقين المباشر، فإن الأطفال يكتسبون اللغة تلقائياً حين يتعرضون لها. وإذا كان بعض الأطفال لديهم صعوبات خاصة في إكتساب اللغة بالمعدل الطبيعي، أو قد يعانون صعوبات في إكتساب مكونات لغوية معينة، فإن معظم الأطفال يكتسبون اللغة بصورة تلقائية

وقد كان يُعتقد - أيام ازدهار السلوكية في الخمسينات والستينات -، أن في مقدور نظرية التعلم أن تفسر إكتساب اللغة. ذلك أن قدراً كبيراً من نظرية التعلم يقوم على مبادئ سكينر، الذي ذهب إلى أن السلوك إذا تمت مكافأته فإنه يتكرر بدرجة أكبر وكان أداء المتحدث متوقفاً على حساب الاحتمالات لعدد لا نهائي من الجمل التي سمعها المتحدث من قبل. على أن هذه الطريقة في تفسير اللغة لا تفسر العدد اللانهائي من الجمل النحوية التي يُحتمل لكونها. كذلك فإن عملية تعلم كل احتمالات الاستثارة - الاستجابة ستكون غير اقتصادية بالمرة. (فيل، ٢٠٠٦) ولقد حاول علماء اللسانيات، بعد السلوكية، أن يخللوا قواعد اللغة في سبيل التوصل إلى وصف لبنيتها القاعدية فلم يثبث تشومسكي الدور الأساسي في هذه العملية. وذهب إلى أن لدى الإنسان جهاز إكتساب لغة فطرياً، وأن إمتلاك هذا الميكانيزم الموروث بيولوجياً هو شيء مشترك بين جميع البشر. وبناء على ذلك أصبح يُنظر إلى عملية تحليل القواعد اللغوية على أنها بيولوجية يندمها مكون عصبي في المخ مبرمج وراثياً

اضطرابات النظم اللغوية

بناءً على ما ذكر، يرى أصحاب الانحياز اللغوي أن سبب حدوث الصعوبات التعلمية يعود أساساً إلى اضطرابات في مجال اللغة الشفوية ونموها، والتي تصيب واحد أو أكثر من الأجهزة أو (النظم) اللغوية التي توجد في المخ، والتي تقسم إلى ثلاثة أقسام عريضة: تركيبية، ودلالية، وصوتية. وعموماً يختص الجهاز التركيبي Syntactic System بالقواعد اللغوية، بينما يختص الجهاز الدلالي Semantic System

بمعاني الكلمات، المفردة، أما الجهاز الصوتي Phonological System فيختص بنطق الألفاظ التي تكون الرسالة وفضلاً عن ذلك هناك الجهاز العروضي Prosodic System الذي يغير التنغيمات المصاحبة لنطق الكلام والتي تغير بدورها معنى الرسالة ومعنى ذلك أن جزءاً من المحتوى العاطفي للرسالة يعبر عنه، ليس عن طريق كلمات أو تركيبات نحوية معينة، وإنما عن طريق العناصر العروضية (التنغيمية) التي تصاحب عملية النطق. وأحياناً هناك مكون آخر ينشأ من كون اللغة جزء من نظام التواصل الاجتماعي، هو المكون البراجماتي Pragmatic ، الأمر الذي يضيف إلى اللغة مبدءاً من التحديثات.

ولكن يجرى إنتاج اللغة ، يقوم المخ بدمج كل هذه الأنظمة أو (الأجهزة) ببعضها حتى يصبح لدينا تيار مستمر من الكلام ويقوم المخ أيضاً عند سماعنا للغة، بتحليل عناصر اللغة التي يسمعها، حتى يستخلص منها الرسالة التي تحتويها. ويمكن القول بصفة عامة، أن العمليات المتضمنة في إنتاج اللغة تحتل مواقع أمامية في المخ، متقدمة بذلك عن العمليات المتضمنة في الإدراك وفهم اللغة التي تميل إلى احتلال مواقع خلفية بدرجة أكبر.

يجدر بالذكر أن معظم الأطفال يطورون لغتهم بشكل طبيعي يمكنهم من التعلم بسهولة ويسر عند انتقالهم للمدرسة، إلا أن مجموعة منهم لا يتمكنون من تطوير لغتهم بشكل طبيعي، حيث يتأخر أطفال هذه المجموعة في مختلف مناحي اللغة، فالنطق تشوبه أخطاء عديدة وبخاصة عندما تزاد صعوبة المهمة الشفوية إذ يشبه نطق هؤلاء الأطفال نطق أطفال أصغر منهم سناً. كما أنهم يعانون صعوبة بالغة في إدراك الوظيفة اللغوية للأصوات وبخاصة العلاقة بين الصوت والكلمة. وفي مجال النحو تعاني هذه الفئة من الأطفال من تأخر في اكتساب الجوانب النحوية المختلفة كصيغ الأفعال والضمائر والسفني وصيغ الجمعل المختلفة. ويعاني الأطفال اللذين لديهم اضطرابات لغوية من صعوبات بالغة في اكتساب الجوانب المتعلقة باللغة المجازية والمعاني المختلفة والمعرفة المجردة ، أي يتحدث عن الأشخاص والأشياء والأحداث دون أن تكون موجودة أو بعد مرور مدة من الزمن عليها. كما أن هؤلاء الأطفال يكونون من ناحية أخرى غير



قادرين على استيعاب اللغة وبخاصة تلك التي تكون في جمل معقدة من الناحية النحوية أو الدلالية ، كأن يكون للكلمة معنى حرفياً ومعناً مجازياً ، وهذا يؤدي بالتالي إلى مشكلات في استخدام اللغة بشكل مناسب مثل الإجابة عن الأسئلة والانتزاع بموضوع الحديث أو متابعة الحوار ولا بد من الإشارة هنا إلى أن حاجة الطفل لهذه القدرات والمهارات اللغوية تزداد بشكل كبير عند دخوله المدرسة وهذه عملية التعلم وبخاصة القراءة والكتابة. فلا غرابة إذن أن نجد أن الطلبة الذين لم يستطيعوا تطوير المهارات والقدرات اللغوية قبل دخولهم إلى المدرسة يتعرضون للفشل الدراسي ، كما أنهم يواجهون صعوبات متزايدة كلما تقدموا في مراحل الدراسة وكل هذا يفاقم من صعوبة المهمات الملقاة على عاتق المعلمين.

ويظهر البحث الحديث أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم في ضعف تطور المهارات في الأجهزة أو النظم أنفة الذكر، نتيجة لمشكلة كانت في تمييز الأصوات التي تكون الكلمات وسبب هذا الضعف سببه قصور وظيفي في الأنظمة الحسية والعصبية الحركية. ويمكن في حالة أخرى ربط ضلالة القدرة على الإنتاج الكتابي (لكتابة مقالة أو رسالة مثلاً) بضعف المقررات السمعية أو بإحساس مشوش

خامساً: التفسير التطوري

يرى علماء النفس التطوري أن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به، بينما يعمل التعلم على ما من شأنه تحسين ذلك المستوى ورفعته. كما تؤكد نظريات التطور صفة الاستمرارية في بناء الشخصية ودور التفاعل مع البيئة ، فالأفراد منا يستطيع أن يتبنا بسلوك فرد ما في موقف معين إذا كانت له معرفة نوجية بسلوك هذا الفرد في مواقف مابهية مشابهة.

ويقدم علم نفس النمو إطاراً مرجعياً لمسار النمو العادي لدى الطفل العادي في المراحل العمرية المختلفة ، ويشمل ذلك مظاهر النمو الجسمي والحركي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي. (الروسان وآخران، ٢٠٠٤). ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها انحراف أو حيد عن مظاهر النمو العادي عند الأطفال ذوي حالات صعوبات التعلم



عليه، يرى القائلون بالنظرية التطورية، أن صعوبات التعلم تعكس تضجاً بطبياً للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه والتي هي أساس النمو المعرفي للأفراد ذوي صعوبات التعلم، إذ إن كل فرد يمر عبر مراحل مختلفة من النمو ضمن سرعته وأسلوبه الخاصين. ويفترض الاتجاه المتعلق بتأخر التضج أن هذه المراحل من عمر الطفل لها تسلسل منظم ومتوقع ومعروف، فقد نجد طالباً متميزاً في الرسم والرياضيات، إلا أن قراءته الضعيفة وقدرته على اتباع تعليمات الدرس متأخرة، وقد نجد أيضاً طالباً بارعاً في القراءة والاستماع، وسرد القصص، إلا أنه لا يستطيع ترجمة الأفكار إلى موضوع تعبير لا يتعدى سطوراً قليلة. وبذلك يكون لدى الطالبين مهارات متطورة تطوراً طبيعياً وأخرى متأخرة في تطورها. (السرطاوي وآخرون، ٢٠١٠). ويعزى التأخر في كلا الجانبين إلى تأخر في تضج بعض الوصلات العصبية لبعض أجزاء الدماغ، أساسه استعداد وراثي، أو إصابة دماغية أو اختلال في كيمياء الخلايا العصبية، أو تفاوت في تركيب الدماغ. ومهما يكن السبب، فإن التدخل العلاجي في مختلف هذه الحالات يكون مشابهاً وذلك بتقديم التعليم المناسب والموجه ليتلاءم مع الاستعداد والقدرة لدى ذلك الطفل.

وكثيراً ما تستخدم مفاهيم يابجه لضير الطبيعة المتطورة لصعوبات التعلم فتفسرها على أنها تحرك الطفل تحركاً غير مناسب (كان تقدم له معلومات لم يكن مهيباً لتعلمها) عبر مراحل تطوره العقلي حيث تظهر مشكلات في الإدراك والتفكير الرمزي لدى بعض الطلبة تضجف معه قدرتهم على تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة

ويتصل بآراء يابجه التطبيقية مفهوم التهيؤ Readiness (أي مستوى تطور التضج وتوافر الخبرات السابقة اللازمة لتعلم المهارة المستهدفة قبل البدء بتعليمها) فتعلم الكتابة مثلاً يحتاج مستوى معيناً من تضج الجهاز العصبي والقدرة على أداء وظائف حركية دقيقة معينة، فلا ريب تعليم الطفل الكتابة قبل توافر هذه المقومات أي قبل التهيؤ لأداء هذه المهارة - سيؤثر بالفشل. ويلاحظ في هذا المجال أن الأطفال



العاديين يكتسبون المهارات التهيؤة بطريقة عرضية تتزامن مع مستويات تفهمهم، ولكنها بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية نفسها تحتاج إلى تعليم خاص ومباشر يهدف لتعلم المهارة المستهدفة (الوقفي، ٢٠٠٣: ١٠٢). إلا أنه ليس من الحكمة في شيء أن نكون حريصين في تطبيق هذه النظرية فتؤخر التدخل العلاجي على أمل أن يتخلص الطفل من مشكلاته عندما يصل نموه حداً معيناً، فقد لا يتحقق ذلك ونحسر وقتاً ثميناً في تعليمهم مساعدة مبكرة.

وهناك الكثير من الطرق تستطيع البينات من خلالها أن تصبح مؤثرة في النمو الطبيعي لذوي صعوبات التعلم، وفي تقليل فرص التعلم والدامية، وفي مقدرة الشخص على التعلم بطاقته الكاملة، ومن هذه الطرق: نقص التنفيذ، والاستثارة، والتعارض بين الحلقية اللغوية والثقافية للفرد، وتوقعات المدرسة، والفقر، والمناخ الانفعالي المعاكس، والتدريس الضعيف، والسموم البيئية، وغيرها.

الفصل الثالث

قضايا في تقييم صعوبات التعلم

- المحكات التشخيصية، أدوات قياسها، والانتقادات الموجهة إليها.
- الممارسات المخطوطة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التحيز في الأبحاث والدراسات.

قضايا في تقييم صعوبات التعلم

تمهيد

إن تقييم مستوى الأداء المتعلم في مجالات النمو المختلفة بشكل عملية مستمرة تشمل التعرف المبكر، والتشخيص، والتقييم وبالنسبة للتعرف المبكر Early Identification فهو يتضمن الوصول إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والكشف عنهم وفي حين أن الهدف من الوصول إلى هؤلاء الأطفال هو إحالتهم إلى الاختصاصيين ليتم الكشف عنهم، فإن الهدف من الكشف Screening هو تحديد الأطفال الذين يخاضع الاختصاصيين شك في أن نموهم متأخر أو غير طبيعي وهكذا فالهدف العام من الكشف المبكر هو فرر الأطفال الذين يحتاجون إلى فحص شامل لإثبات أو نفي وجود حاجات خاصة لديهم وتحديد طبيعة تلك الحاجات وهذا ما يشار إليه بالتشخيص Diagnosis . ولأن المعلومات التي توفرها عملية التشخيص لا تكفي لتصميم برنامج تعليمي مناسب فإن هناك حاجة إلى جمع المزيد من المعلومات من مواطن الضعف ومواطن القوة لدى الطفل من أجل اتخاذ القرارات التربوية الملائمة فيما يتعلق بالوضع التعليمي والتعديلات الضرورية على المناهج والأساليب والوسائل والذي هو هدف التقييم Assessment.

ومصطلح التقييم في الغالب يشتمل على نوعين عديدين من النشاطات وهما: التقييم التشخيصي والتقييم البرامجي. أما التقييم التشخيصي فهو يستخدم للتحقق من وجود صعوبة تعلمية عند الطالب ، وتحديد الأسباب المحتملة للصعوبة ، واقتراح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة ويجب استخدام اختبارات التقييم معيارية المرجع Norm- Referenced Tests والتي تهدف إلى مقارنة أداء الطالب بأداء عينة معيارية أو تمثيلية من نفس الفئة العمرية وتحديد موقعه النسبي في هذه العينة بالنسبة



للصفة المقاسة والحكم على ما إذا كان الطالب يعاني صعوبة تعليمية في المادة (من قبل أعضاء الفريق متعدد التخصصات ومشاركة الوالدين بوصفهما مصدراً للمعلومات التقييمية وهدفاً عملياً للتدخل العلاجي

أما التقييم من أجل تخطيط البرامج الفردي فهو يتم بعد اتخاذ القرار الأولي بهذه الخدمات العلاجية وفي العادة يستند هذا التقييم إلى الاختبارات المعيارية المرجع Criterion - Referenced Tests (والتي تركز على مدى إتقان الطالب لمهارات معينة وليس على مقارنة أداء الطالب بأداء مجموعة معيارية).

ولمجرد الإشارة إلى أن الحكم على الطالب بأنه يعاني من صعوبات تعليمية يُخذ من أحد وأخرج العمليات التي تواجه القائمين على عملية التقييم، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود اختبار جامع مانع يقدم صورة دقيقة لصعوبات التعلم للعموم. وليس هنا فحسب، بل أن الخلط القائم بين صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى التي تشترك معها في الأعراض، يعد أمراً يزيد من صعوبة تقييم أفراد هذه الفئة، والسبب في ذلك يعود إلى عدم وجود مميزات جميع عليها تميز ذوي صعوبات التعلم بتميزاً قاطعاً عن غيرهم من ذوي الحاجات الخاصة كلوي الإعاقة العقلية أو الاضطرابات السلوكية أو غير ذلك من الحالات التي قد تختلط بها، إذ أن كثيراً ما تكون الحيلوظ التي تفصل بين هذه الحالات من الدقة بحيث لا يكون من السهل تمييزها والتفريق بينها خاصة وأن صعوبات التعلم ليست حالة محدودة المعالم معروفة الحدود وإنما هي حالات كثيرة التنوع واسعة التباين وعدة النجاس حتى لا يسهل تمييزها من غيرها إلا بجهد تشخيصي شاق وطويل.

وليس من الحكمة في شيء إتباع أساليب تقييمية تقليدية لا تولي أية معلومات يمكن الاستفادة منها لتطوير برامج علاجية محددة (الخطيب، ١٩٩٧). بل ينبغي استخدام منحنى فردياً في التقييم لإعطاء المعلم فكرة واضحة عن ما الذي يعانيه وكيف وليس الاكتفاء بإطلاق تسمية على الطفل أو تحمين سبب المشكلة. وبالرغم من التوجه الحديث نحو التعليم الموجه نحو العلاج فإن الاختيار من أجل التصنيف والتسميات لا يزال يمارس على نطاق واسع.



المحككات التشخيصية: أدوات قياسها، والانتقادات الموجهة إليها

يمكن من تعريفات صعوبات التعلم بالرغم من التباينات القائمة بينها - اشتقاق عدة معايير أو محكات ينبغي الاستئناس بها قبل إصدار حكم بمعاناة الطفل لصعوبة تعليمية ، وأقوى هذه المحكات هي: التباين بين القابلية والتحصيل ، واستثناء الأسباب الأخرى ، واستبعاد بعض الحالات كأسباب محتملة لصعوبات التعلم ، والمفترض وجود تلف دماغي طفيف وهناك من يضيف على هذه المحكات محكات أخرى ، ولكن هنا سيقصر بنا الحديث عن المحكات التشخيصية التي أثبتت حولها العديد من النقاشات والنقد والجدال العنيف بين العاملين والمهتمين بحقل الصعوبات التعليمية من كافة التخصصات، وهذه المحكات هي:

أولاً: محك التباين

لقد استقبل المربون هذا المحك بكثير من الحماسة بصفته يصف تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالثدي من مستوى قدراتهم العقلية التي تكون عادة من مستوى متوسط أو فوق المتوسط. (Mercer, 1997) ونسب هذا المحك مركز الصدارة في تشخيص صعوبات التعلم ولعله المحك الأكثر استخداماً في المدارس لتقدير استحقاق الطفل لخدمات التربية الخاصة.

ويقصد بمحك التباين Discrepancy Criterion وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل. في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو لقراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. فبالرغم من أن ذكاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون متوسطاً أو فوق المتوسط، إلا أنهم يواجهون مشكلات حادة تعوق التعلم المبكر أو تنتج تدياً في التحصيل الأكاديمي مستقبلاً بحيث يشمل الفرد في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه أو إلى مستوى من هم في عمره

فالطالب ذو الصعوبة التعليمية قد يتمتع بمناطق قدرة قوية ، إلا أن خط النمو لديه غير منتظم ، بمعنى أن جزءاً من الوظائف المعرفية عند الفرد قد تأثر. فعلى سبيل المثال قد يكون الطالب موهوباً فنياً ورياضياً ، إلا أنه يعاني من ضعف في الإتصال اللفظي ، أو القراءة.



أدوات القياس

يُقَدَّر التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل العقلي ، من خلال النتائج المستمدة من مقاييس الذكاء ، واختبارات التحصيل الرسمية وغير الرسمية وخصوصاً الاختبارات المبنية على المنهاج والملاحظات الصفية والعمر الزمني والصف المدرسي.

Diagnostic Achievement Test for Adolescents

يأخذ هذا الاختبار التحصيل الدراسي عند الطلبة المراهقين من الصف السابع ولغاية الصف الثاني عشر، بناءً على الأبعاد التالية: استخدام المعجم، واستعمال القواعد، والتعرف على الكلمات، والاستيعاب القرائي، وإجراء العمليات الحسابية، وحل المشكلات الرياضية، والإملاء ..

(Newcomer & Bryant, 1993)

النقد الموجّه

على الرغم من أن عكس التباين قد لاقي قبولاً وترحيباً كبيرين كمحرك لتحديد والتعرف على الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ، إلا أن هناك جدال يدور حول اعتماد هذا المحك كوسيلة مُلجأ إليها عند التشخيص ، وكانت أهم الانتقادات التي وجهت إلى عكس التباين، هي أن التباين مفهوم نظري ينبغي أن يُعرف تعريفاً إجرائياً يفسحه موضع التطبيق، وهنا تثار إشكالات متعددة ، فإذا عرفنا التباين على أساس درجة التباين كعلامة رياضية نعبّر عن الفرق بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي يصبح من الضروري أن يُعرف كل من التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي تعريفاً إجرائياً. فإذا عرفنا التحصيل المتوقع بأنه ما يُقاس باختبار الذكاء ينشأ خلاف حول أي من اختبارات الذكاء سيتم تطبيقها ، وإذا ما كان هذا الاختبار يُقاس حقاً ما يسمى ذكاء أو قدرة عقلية وإذا عرفنا التحصيل الفعلي بأنه ما يُقاس باختبار تحصيل مقنن ، ينشأ خلاف حول الاختبار الذي سيتم تطبيقه، وإذا ما كان ما يُقاس باختبار تحصيل ما هو



نفسه ما يقاس باختبار تحصيل آخر، ليس هذا فحسب بل أن التمييز عما يقاس بمكافئات صفية أو صورية يثير مشكلات معروفة في القياس ، يضاف إلى ذلك أنه ليس ثمة اتفاق على معادلة واحدة لتعديد درجة التباين تحديداً كمياً.

إضافة إلى أن مصطلح الذكاء ما زال يحترق الفموش وما زال مناخاً غريباً للجدل ، ومن المهم أن ندرك أن مقاييس الذكاء المختلفة مبنية على التعريفات المختلفة لما يعنيه مصطلح الذكاء على أي مدى من العدل تقيس هذه الاختبارات ذكاء فئات معينة مثل أطفال الأقليات والأشخاص ذوي القدرة المحدودة ، والأطفال ذوي العجز اللغوي الشديد .

ليس هذا فحسب ، بل أن مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل التي يعتمد عليها بشكل رئيسي في معرفة مدى التباين الحاصل في قدرات الطالب قد وجهت إليها الكثير من الانتقادات فيما يتعلق بعوامل الصدق والثبات والموضوعية في القياس ومدى تمثيل أفراد العينة . (Wallace & McLoughlin , 1988) بناءً على ذلك فالعلامات المستخلصة من تلك المقاييس والاختبارات قد لا تعكس حقيقة مواطن القوة والضعف عند الطالب إضافة إلى أن هناك الكثير من التحفظات حول آليات التطبيق لتلك الاختبارات فيما يخص جلسة الاختبار والالتزام الفاحص بمعايير التطبيق واستخراج النتائج. إضافة إلى تحفظات حول المعايير الإحصائية التي تتضمنها تلك المقاييس والاختبارات والتي يُحتكم إليها في النهاية لتسمية الطالب.

تقدم مقاييس الذكاء

تناقش ورقة العمل هذه حركة الذكاء وتطورها ومنطلقاتها الفكرية والعلمية وما نطرحه من أسئلة قياس وإشكاليات. وتناقش الورقة كذلك التأثيرات الاجتماعية والتعليمية لمقاييس الذكاء والنقد الموجه لها والتطورات الحاصلة في مقاييس الذكاء والقرارات العقلية. وتختتم الورقة بتقديم مقترحات تحسن إشكاليات الذكاء وقياسه بشكل عام وعلاقتها بلغوي الاحتياجات الخاصة بشكل محدد (عليما ، ٢٠٠٥)

ثالثاً: محدد الاستبعاد

لقد أصبحت فكرة الاستبعاد Exclusion مظهراً من المظاهر الأساسية في كثير من تعريفات صعوبات التعلم والهدف هو حذف كل حالة من الحالات المستبعدة مثل (القسدان الجنسي، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، والفروق الثقافية، والتعلم غير الكافي) بحيث تبقى في النهاية صعوبات التعلم حالة منفردة ومعزولة عن غيرها. مما يعني أن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تتضمن طلبة ذوي مشكلات تعلمية ناشئة مبدياً عن إعاقات: بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان يني، أو ثقافي، أو اقتصادي (Cullata & Tompkins, 2003). أي أن يُستبعد الطفل الذي ترجع مشكلاته التعليمية إلى أي من العوامل السابقة الذكر من حقل صعوبات التعلم إلا إذا كان يعاني إعاقة مضاعفة أي إعاقة سمعية مثلاً بالإضافة إلى صعوبات تعلمية.

فعلى سبيل المثال ، تؤثر الإعاقات السمعية والبصرية في القدرة على التعلم. فالأطفال الصم متخلفون في القراءة بسبب أن الصمم يتدخل في تطور اللغة. ومن غير الممكن أيضاً للأطفال المكفوفين أن يتعلموا قراءة المادة المطبوعة، إلا أنهم يستخدمون طريقة بريل في القراءة ولا يعتبر الأطفال المعوقين حسياً ضمن فئة صعوبات التعلم (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤) ذلك أن هناك برامج صممت خصيصاً للأطفال الصم أو المكفوفين ، إضافة إلى أن هناك بعض الأطفال المعوقين حسياً قد تكون لديهم صعوبة في التعلم، وهؤلاء لا يمكن اعتبارهم متعددي الإعاقة وعليه فإن الطفل الأصم والذي يعاني من صعوبات تعليمية أيضاً ، لا يُعدّ الصمم سبباً في إحداث تلك الصعوبات ، بل إنه مواكب للصعوبة أو مصاحب لها.

أدوات القياس

يعتمد اختصاصي التربية الخاصة في نهاية الأمر في إطلاق حكم على حالة الطالب من خلال دراسة مستفيضة لجميع التقارير الواردة إليه من أعضاء الفريق المتعدد التخصصات فالاختصاصي النفسي يقوم بتشخيص القدرات العقلية ، واستخراج نسبة الذكاء، بهدف التحقق من أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية، ويتأكد اختصاصي



العيون من حدة البصر عند الطالب ، وكذلك فإن اختصاصي السمع يفحص حدة السمع عند الطالب أيضاً ، ويقوم الاختصاصي الاجتماعي بتقديم معلومات عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للطالب. والهدف من ذلك كله ، إستبعاد العوامل الأخرى وتحميلها لتظهر الصعوبة التعليمية منفردة ومنعزلة فإذا ظهر من خلال الفحوص أنفة الذكر أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو نطقية أو حرمان اقتصادي أو ثقافي فيمكننا الجزم بأنه تسم "استبعاد" الإعاقات والحالات الأخرى. وبأن الصعوبة التعليمية التي يعانيها الطالب تعود على الأغلب إلى أسباب داخلية تتعلق بدماغ الطالب وآلية معالجته للمعلومات الواردة إليه من الحواس (Bender, 2001). بمعنى أن الصعوبة قد تكمن مثلاً في آلية الإدراك السمعي عند الطالب وليس حدة السمع وهذا هو سبب معاناة الطالب من صعوبات أكاديمية في الإملاء أو الحساب، أو غيرها من المهارات اللغوية

النقد الموجه

من أبرز الانتقادات التي وجهت إلى عمك الاستبعاد ، أن البحوث والدراسات التي أجريت بهدف تصنيف وتسمية الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى الوقت الراهن لم تتضمن إجراء مقارنات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات أخرى، وصولاً إلى فروق محكية ثابتة لها. (النزيات، ١٩٩٨). فمعظم البحوث التي أجريت قامت سلفاً على عمك الاستبعاد ، بمعنى أنه كان يتم استبعاد ذوي الاضطرابات والإعاقات الأخرى منذ البداية لكي يتم إنتقاء عينات هذه البحوث أو الدراسات بهدف التطبيق. وليس هذا فحسب، بل غالباً ما يصعب تحديد ما إذا كانت صعوبة التعلم مصاحبة لصعوبة أخرى أو مستقلة وما إذا كانت الصعوبة الأخرى سبباً في انخفاض التحصيل، أو أن انخفاض التحصيل سبباً فيها

وقد لجأت بعض التعريفات إلى السلب في تعريف صعوبات التعلم عندما أخذت بمفهوم الاستبعاد فكانها تقول "أن صعوبات التعلم هي ما ليس تحلها عقلياً أو إعاقة حسية . . (الوقفي، ٢٠٠٣). فإذا وضعنا في الحبان أن هذه المفاهيم - التخلف العقلي والإعاقات الحسية - ما تزال تعاني من عدم التحديد، بمعنى أن التعريفات لجأت



لتعريف صعوبات التعلم بما يساويها في المعرفة والجهالة، فإنه يمكننا الاستنتاج بأن ذلك جاء نتيجة للتصور في تشخيص الصفات أو الخواص الذاتية التي تمكن من توضيح المفهوم وتمييزه مما قد يختلط به وبالرغم من ذلك فقد أصبحت فكرة الاستبعاد ركناً هاماً في تعريفات صعوبات التعلم تتردد في معظم هذه التعريفات



ثالثاً، المحك العصبي

تتضمن غالبية تعريفات صعوبات التعلم إشارة إلى وجود خلل وظيفي في الدماغ عند الطالب حتى يوصف أنه من ذوي صعوبات التعلم وهذا ليس أمراً مستغرباً فكل أنواع التعلم ومستوياته أصلاً تتم في الدماغ وأي خلل في عمليات التعلم يمكن أن يسبب في نهاية التحليل إلى قصور في قدرة الدماغ على القيام بوظائفه كاملة ويبدو أن افتراض وجود هذا القصور الوظيفي آخذ في التصاعد والقبول بفضل تقدم الأبحاث الطبية والعصبية، حتى أنه لا يجوز برأي بعضهم أن يصنف أحد ما بأنه من ذوي صعوبات التعلم ما لم يُشك بوجود قصور وظيفي دماغي لديه فإذا كان السبب معروفاً أو يظن بأنه شيء آخر غير القصور الوظيفي الدماغي فإن الحالة لا تصنف كحالة صعوبات تعلم.

أدوات القياس

3

كان التوجه التقليدي في الماضي منصباً على معرفة أي المناطق الدماغية المختصة بوظائف محددة في المخ ، وذلك لتحديد موضع التلف المخي بالنسبة لأحد الأفراد لكن ذلك لم يعد مهماً في الوقت الحالي فقد أصبح الاهتمام منصباً أكثر على أمور أكثر تفصيلاً وتعقيداً (جبل ٢٠٠٢). وذلك يتم من خلال استخدام طرق حديثة ومتقدمة في المسح المخي.

هناك طريقة متقدمة للفحص بأشعة إكس تعرف بـ "الأشعة المقطعية بالكمبيوتر" CT scanning أصبحت شائعة الاستخدام في المراكز والمؤسسات. وأصبح من الممكن الحصول على صورة أكثر تفصيلاً من خلال التصوير بالرنين المغناطيسي Magnetic Resonance Imaging (MRI) . والإم آر آي تعتمد على فكرة أن الأجزاء المختلفة للمخ مكونة من جزيئات تدور بطرق مختلفة في المجال المغناطيسي ، بحيث أن المكونات ذات المحتوى المائي ، الأكبر، مثلاً، تستجيب بطريقة مختلفة عن المكونات الصلبة. والصورة التي نحصل عليها من خلال الرنين المغناطيسي أكثر دقة بكثير من تلك التي نحصل عليها من الأشعة المقطعية ، كما أنها تمكّننا من التحديد الموضعي (التشريحي) بدقة أكبر.

وفي حين أن كلا من الـ CT و الـ MRI كليهما يمدنا بصورة ساكنة لمكونات المخ. إلا أنه أصبح لدينا القدرة على التتبع الموضعي للوظائف المخية بطريقة متقدمة أكثر باستخدام أنواع من المسح تستطيع تسجيل النشاط الحي. ومثل هذه الطرق تعتمد إما على إمتصاص الجلوكونز وإما على نمط للنشاط الكهربائي الذي يولده المخ.

ويجري فحص تدفق الدم في المخ باستخدام طريقة تعرف بـ "الفحص المقطعي بإنبعاث فوتون مفرد" Single Photon Emission Computed SPECT فمن المعروف حالياً أن تدفق الدم الموضعي يختلف وفقاً لمستوى النشاط الوظيفي والأبيض لتسيج المخ . وتستخدم الأبحاث الخاصة بتدفق الدم في مختلف المناطق المخية نظيراً مشعاً يحقن في الشريان السباتي الذي يوصله للمخ أو يستثنى بدلاً من الحقن . ويتحدد النظير مع الخلايا العنوية الحمراء وتقاس إنجماثات النشاط

الإشعاعي الأتية من مختلف مناطق المخ ويمكن تحويل هذه الإنبعاثات الإشعاعية إلى قياسات حيوية تدفق الدم في مناطق المخ. ويمكن لهذه التدفقات أن تصبح ذات موضوع دقيق كما أن درجة الوضوح الفراغي (المكاني) آتية في التحسس مع التحسينات التي تشهدها بالتدريج الأجهزة المتاحة حالياً بحيث تصبح لديها قراءات أكثر دقة للمعلومات المحصلة. على الرغم من أن فحص تدفق الدم يتمتع بسياً بوضوح مكاني من حيث بيان موقع ظاهرة ما، إلا أنه يتطلب استمرار حدوث تلك الظاهرة لفترة من الوقت حتى يمكن تسجيلها، وهو بذلك لا يتمتع بوضوح زمني.

من ناحية أخرى، تستهلك الخلايا أثناء ممارستها لنشاطها كمية من الجلوكوز الذي يوجد في مجرى الدم وعلى ذلك، يمكن لنا أن نقيس معدل النشاط الأيضي في المناطق المعنية من المخ من خلال تحديد كمية الجلوكوز التي تستهلكها. ويجري ذلك بتحميل الجلوكوز بمادة ذات نشاط إشعاعي ثم رصد ذلك في الأشعة المقطعية بإنبعاث البوزيترون Positron Emission Tomography وقد أظهرت فحوص ال PET أن الاختلالات الأيضية تمتد إلى ما هو أبعد من نطاق التلف الأولي، وأظهرت كذلك أن ال PET أكثر حساسية من الأشعة المقطعية بالكمبيوتر CT.

Scales of Cognitive Ability for Traumatic Brain Injury

هذا الاختبار يقيس القدرات المعرفية واللغوية عند المصابين بأذى في الدماغ من المراهقين والبالغين. تستمر فترة تطبيق هذا الاختبار من نصف ساعة ولغاية ساعتان وهو يتضمن اختبارات فورية هي: الإدراك / السمع، التعرف، التنظيم، الإعادة، التكرار. (Admanovich & Handerson, 1992)

ولكن حديثاً ظهرت طرقاً أكثر تقدماً في المسح المخي. فهناك طريقة متقدمة للفحص بأشعة (كس تعرف بـ 'الأشعة المقطعية بالكمبيوتر' CT Scanning أصبحت شائعة الاستخدام في معظم عيادات أطباء الأعصاب، وهذه الطريقة تستخدم الكمبيوتر بشكل يسمح بفحص بنية الدماغ أو أجزاء محددة منه عن طريق الصور التي تعطي الواناً



مختلفة للأنسجة الدماغية وفقاً لكثافة هذه الأنسجة. وقد استخدمت هذه التقنية للتحقق من مرضية وجود شذوذ بنيوي في أدمغة الأفراد ذوي الصعوبات القرائية.

وقد أصبح من الممكن الحصول على صورة أكثر تفصيلاً من خلال التصوير بالرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging MRI) والإم آر آي نستخدم على فكرة أن الأجزاء المختلفة للمخ مكونة من جزئيات تدور بطرق مختلفة في المجال المغناطيسي، بحيث إن المكونات ذات المحتوى المائي الأكبر، مثلاً، تستجيب بطريقة مختلفة عن المكونات الصلبة. ويتطلب إجراء هذا الفحص أن يمدد الطفل الذي تظهر عليه أعراض صعوبات تعلمية من دون حركة ولفترة طويلة داخل مغناطيس كبير جداً تستمد من القياسات والتصويرات المطلوبة. وهذا الفحص يستغرق وقتاً أطول من الأشعة المقطعية، كما أنه يحدث ضوضاء قد تكون غير مقبولة من بعض الأطفال إلا أن الصورة التي نحصل عليها أكثر دقة بكثير جداً من تلك التي نحصل عليها من الأشعة المقطعية، كما أنها تمكننا من التحديد للموضعي (التشريحي) بدقة أكبر.

على أن ال CT وال MRI كليهما يمدنا بصورة ساكنة لمكونات المخ بينما أصبحت لدى أطباء الأعصاب القدرة على التحديد الموضعي للوظائف المخية بطريقة متقدمة أكثر باستخدام أنواع من المسح تستطيع تسجيل النشاط الحي. ومثل هذه الطرق تعتمد إما على تدفق الدم وإما على امتصاص الجلوكوز وإما على نمط النشاط الكهربائي الذي يولده المخ.

ويجري فحص تدفق الدم في المخ باستخدام طريقة تعرف بـ 'الفحص المقطعي بانبعاث فوتون مفرد' Topography (SPECT) Single Photon Emission Computed. فمن المعروف حالياً أن تدفق الدم الموضعي يختلف وفقاً لمستوى النشاط الوظيفي والأيضي لنسيج المخ. وتستخدم الانبعاث الخاصة بتدفق الدم في مختلف المناطق المخية نظيراً مشعاً يُحقن في الشريان السباتي الذي يوصله للمخ أو يُستنشق بدلاً من الحقن ويستند النظر مع الخلايا الدموية الحمراء وتقلس انبعاثات النشاط الإشعاعي الآتية من مختلف مناطق المخ. ويمكن تحويل هذه الانبعاثات الإشعاعية إلى قياسات حيوية كتدفق الدم في مناطق المخ ويمكن لهذه التلقطات أن تصبح ذات موضع دقيق كما أن درجة

الوضوح الفراغي (المكاني) أخذه في التحسن مع التحسينات التي تشهدها بالتدريج الأجهزة المتاحة حالياً بحيث تصبح لدينا قراءات أكثر دقة للمعلومات المتحصلة. على الرغم من أن فحص تدفق الدم يتمتع نسبياً بوضوح مكاني من حيث بيان موقع ظاهرة ما، إلا أنه يتطلب استمرار حدوث تلك الظاهرة لفترة من الوقت حتى يمكن تسجيلها، وهو بذلك لا يتمتع بوضوح زمني.

المنهج الموجه

على الرغم من أن التلف الدماغي يعتبر أحد الجذور الرئيسية لتفسير حدوث الصعوبات التعليمية عند الأفراد، إلا أنه لا يتوافر أدلة علمية تدعم هذا الاعتقاد. فليس كل الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعليمية لديهم مؤشرات حيادية على وجود تلف دماغي، وليس كل الأطفال المصابين بتلف دماغي لديهم صعوبات تعليمية (الخطيب، ١٩٩٧). وليس المقصود بذلك إستهائه التلف الدماغي كسبب عملي للصعوبات التعليمية، فهناك نسبة من هذه الفئة من الأطفال تعاني من تلف دماغي معروف إلا أن ما يجدر الإشارة إليه هنا هو أن وسائل التكنولوجيا العصبية الحديثة في تصوير الدماغ - والتي سبقت الإشارة إليها آنفاً - لم توفق في إظهار تلف عند كثير من الأفراد الذين شك بهم.

ومن النقد الموجه أيضاً للمحرك العصبي، أن خلل الدماغ أمر جوهري في حد ذاته وبالتالي لا يوصف بالبسيط. إضافة إلى أن الخلل الوظيفي كما هو معروف لا يمكن شفاؤه بالتدريب المباشر للدماغ، أو التدريس العلاجي. (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

إضافة إلى أن فكرة كون صعوبات التعلم عند الأطفال ناتجة عن تلف في جزء معين في الدماغ بنيت على الدراسات التي أجريت على المرضى المصابين بتلف في الدماغ، كما هو في صعوبة القراءة المكتسبة. غير أن الأعراض - وبغض النظر عن سبب التلف - ليست متشابهة تماماً بين الكبار والأطفال.

وإذا كانت نتيج إحدى النظريات العصبية بأن سبب حدوث صعوبة القراءة الديسلكسياً عند الأفراد ينشأ عندما تنقسم مراكز اللغة بالتساوي بين جهتي الدماغ وأن سبب هذه مشكلة هو في الاتصال الحاصل بين جهتي الدماغ عن طريق حزمة الألياف



العصبية المسماة بالجسم الجاسع Corpus Callosum (هورتزي، 2000). فإنه يمكن الرد على هذا بأن حالة غياب الجسم الجاسع أو الخلل الذي قد يعتريه ، تعتبر من الحالات المرضية العصبية النادرة لدى الأطفال ، إذ لم تتجاوز الحالات التي ذكرتها الأدبيات العلمية حول هذا الموضوع أكثر من 300 حالة. وإن كثيراً من الحالات كانت مصحوبة بأمراض غية أخرى، ما أدى إلى أن كثيراً من الحالات التي صُنعت على أنها تعاني من غياب الجسم الجاسع كانت تعاني من صعوبات عامة في التعلم. (توبل، 2002) إلا أننا نعلم الآن أن الحالات التي تعاني من غياب الجسم الجاسع ليس من الضروري أن تعاني من صعوبات في التعلم.

إضافة إلى أن إحدى الصعوبات، والتي تلقى في سبيل قبولنا لعسر القراءة النموي Developmental Dyslexia على أنه مرض حقيقي ذو إحساس بيولوجي ، هي صعوبة إكتشاف وظيفة بيولوجية ظاهرة في الأطفال الأسواء مقابلتها لما هو مفقود لدى أطفال عسر القراءة النموي. ربما أن الأطباء والمدرسين لا يرون إضطراباً واضحاً ، وليس بإمكانهم إجراء اختبار طبي بسيط يثبت ، فإنه من الصعب عليهم أن يتقبلوا فكرة وجوده في الحقيقة. فالإضطراب الذي يوجد أساسه البيولوجي داخل المخ، قد لا يجلب الاهتمام الكافي لمعالجته، للسبب ذاته ، وهو صعوبة إثبات وجود خلل وظيفي واضح نتيجة له.

الممارسات المخطومة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إن أي ممارسة تشخيصية مخطومة يقوم بها القائم على عملية تشخيص Diagnosis لطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، سوف تنعكس سلباً على الحاضر والمستقبل التعليمي هؤلاء الطلبة ، فقد تتم إحالتهم Referral إلى بيئة تربوية لا تتناسب وقدراتهم ، أو قد يتم توظيف استراتيجيات تعليمية لا تتوافق والصعوبات التي يعانون منها، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات قد بنيت في الأصل على تشخيص غير دقيق وغير صادق ومن الممارسات التشخيصية المخطومة نذكر:

أولاً: ضعف المعرفة النظرية

إن القائم على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليس بإمكانه امتلاك مهارات كافية لتلك العملية من غير أن يستند إلى الأسس النظرية الخاصة بهذا

الحقل ، ذلك أن القدرة على تحليل النتائج المستقاة من الأدوات الاختبارية، وعزو تلك النتائج إلى أسباب محددة ، والربط بين نتائج الأدوات المستخدمة ، كل ذلك يتطلب معرفة نظرية جيدة من القائم على عملية التشخيص . وهذه المعرفة لا تأتي إلا من خلال الاطلاع على آخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة في حقل الصعوبات التعلمية ، وكذلك من خلال الرجوع إلى الكتب المتخصصة ، والدخول إلى شبكة الإنترنت

ومن الأهمية بمكان القول ، أن حضور القائم على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدورة تدريبية ، لا يعني بالضرورة أنه أصبح "اختصاصياً" في صعوبات التعلم فهذه النظرة خاطئة تماماً ، مما لا شك أن مثل هذه الدورات المتعددة ذات فائدة كبيرة وتثري من معلومات الأفراد إلا أنها يجب أن تكون متواصلة ومتنوعة تحاكي القضايا الفرعية الأخرى في هذا الحقل من حقول التربية الخاصة ، لأن هذا الحقل وما يتضمنه من قضايا كثره من الحقول العلمية الأخرى أخذت بالتطور ، وما هو مثبت اليوم قد يتم نفيه غداً والعكس صحيح. وما يسهم في هذا التطور هو ما يتم التوصل إليه من حقائق ومعلومات يتم استغلالها من الدراسات والأبحاث والتجارب.

ثانياً: عدم أهلية القائمين على عملية التشخيص

يقوم البعض بتشخيص الطلبة الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية من غير أن يكونوا مؤهلين للقيام بذلك . فتراهم يطبقون الأدوات التشخيصية ويستخرجون النتائج ، ويقيمون التوصيات للأهل- من غير أن يكونوا على دراية كاملة بفقرات الاختبار المستخدم ، والأدوات اللازمة لتطبيق تلك الفقرات ، أو آلية توظيف النتائج في عملية تعليم وتدريب الطلبة فيما بعد. وغالباً ما يتخذ القرار بصورة فردية ، أو من خلال أداة تقييمية واحدة.

عليه ، ينبغي أن يسهم في عملية التقييم واتخاذ القرارات التربوية فريق يتكون من أعضاء ذوي تخصصات مختلفة ، بمعنى أن تقييم صعوبة التعلم هو جهد فريق متعدد التخصصات وليس جهد فرد واحد ؛ لتأتي عملية التشخيص شاملة لجميع المجالات التي تصل بالضعف . ومن الطبيعي أن تشارك بكل عضو في هذا الفريق مسؤولية معينة ، وأن



يسهم بخبرته في مجال تخصصه. ومن الجدير بالذكر أن كثيراً ما يحدث أن يكون أعضاء الفريق متعدد التخصصات غير مدربين التدريب الكافي في مجال تشخيص صعوبات التعلم ، مما يشوه القرارات التي يتخذها الفريق بخصوص عملية التشخيص ، فلا يميز بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم ، أو ذوي المشكلات السلوكية أو ذوي التخلف العقلي البسيط ، إذ كثيراً ما تكون الفواصل بين تلك الحالات غير واضحة المعالم ، وخاصة أن صعوبات التعلم ليست حالة معروفة الحدود وإنما هي حالات كثيرة التنوع واسعة النفاير وعدم التجانس حتى للدرجة التي لا يسهل تمييزها من غيرها إلا بمجهود تشخيصي شاق.

ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر في تشخيص حالات صعوبات التعلم في الأردن ، ومقارنة تلك الممارسات مع المعايير العالمية المتبعة في تشخيص هذه الحالات وكما وردت في أدبيات صعوبات التعلم . كما هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في تشخيص تلك الحالات بشكل دقيق

هذا وقد شملت عينة الدراسة (123) معلماً ومعلمة من العاملين في غرف المصادر حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم وموزعين على مناطق شمال ووسط وجنوب المملكة.

أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين الممارسات المتبعة فعلاً في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعايير المتبعة عالمياً في تشخيصهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من المشكلات التي تعيق عمل معلمي غرف المصادر للوصول إلى تشخيص دقيق لتلك الحالات (الناطور ، 2005)

ثالثاً: تمييز الفاحصين

تعد قضية التمييز في التقييم Assessment Bias من القضايا الهامة التي تستحوذ على اهتمام الكثير من الاختصاصيين وأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث أن

ارتكاب خطأ ما في تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يترك آثاراً سلبية على تعريف أفراد هذه الفئة ، ونسبة انتشارها في المجتمعات، وإطلاق التسميات، ودرجة الشدة، والتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم، والأسباب الكامنة وراء الصعوبات، ومن ثم على برامج التدخل العلاجي. (Cullata & Tompkins, 2003).

ليس فقط عدم أهلية الفاحصين هي من الممارسات المنهوبة في تشخيص وتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بل أن تحيز الفاحصين أيضاً يتدرج ضمن هذه الممارسات، ويسهم بشكل أو بآخر في تشويه النتائج وتحريفها. ومن العوامل الدالة على تحيز الفاحصين عند تشخيصهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر

- ١- استخدام اختبارات ليست ذات علاقة بحالة الطالب
- ٢- المتراضي الفاحص أن درجات الاختبار صحيحة وطير قابلة للخطأ.
- ٣- الاعتماد على درجات اختبار واحد لاتخاذ قرارات مهمة.
- ٤- وضع درجات عشوائية تمثل الحد الأدنى للأداء على الاختبارات.
- ٥- القبول غير المشروط لكل ما يصدر عن الفاحصين على إحداد الاختبار ونشره.
- ٦- استخدام درجات الاختبار لمقارنات غير مناسبة.
- ٧- السماح للاختبارات أن تقود المنهج
- ٨- عدم دراية الفاحص بفقرات الاختبار والأدوات اللازمة لها، وكيفية تطبيقها وتصحيحها، بمعنى أنه غير مؤهل لتطبيق الاختبار.
- ٩- إعطاء الفاحص بالإجابة للمفحوص ، كأن يومع برأسه أو يهذي تعبيرات وجهية تروحي بالإجابة
- ١٠ - عدم مراعاة الفاحص لوجود إعاقات أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم عند الطالب. كالإعاقة البصرية، والسمعية، واضطرابات النطق واللغة. مما يؤثر في نتائج الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية ونتائج اختبارات الذكاء.

١١- عدم توضيح الفاحص للمفحوص ما ينبغي عليه فعله للإجابة عن فقرات الاختبار

١٢- تغليب عنصر الذاتية عند تصحيح أدوات التقييم غير المقتنة.

١٣- تأثير الفاحص عند وضعه نتيجة أداء الطالب على إحدى الأدوات غير المقتنة بتأثير الفحوص السابقة للطالب نفسه.

رابعاً، عدم صلاحية الأدوات التشخيصية

يعتمد البعض إلى استخدام أدوات تشخيصية تقتصر إلى الصفات تقنية والتي أولها: (الصدق) Validity ويقصد بالصدق هنا أن تقيس الأداة السمة التي وضعت لقياسها. فإذا أراد أحد الفاحصين قياس قدرة الطالب على الاستيعاب يجب أن تقيس الأداة هذه السمة دون أن تتأثر النتيجة العامة بفقرات الطالب الأخرى اللغوية أو الشخصية والصفة التقنية الثانية الهامة هي (الثبات) Reliability أي قدرة الاختبار على إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة في فترات غير متباعدة.

إن عملية اختيار أدوات تشخيصية معينة للتعرف على ما يعانيه هذا الطالب أو ذاك لا تحدده آراء شخصية أو قنوات مؤسسة أو مركز معين ، بل أن الاختيار تحدده مدى ملائمة أداة القياس للحالة ، فخصائص الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية ، وأنواع تلك الصعوبات هي التي تحدد انتقاء الأدوات وكيفية توظيفها ، من أجل الوصول في النهاية إلى تشخيص مبني على أسس علمية موثوق بها.

خامساً، تمييز الأدوات التشخيصية

يمكننا القول أنه وإلى الآن لم يُعتمد اختبار جامع يقدم صورة واضحة لصعوبات التعلم ، علماً بأن البحث العلمي قد قطع شوطاً كبيراً في هذا المجال ويعود ذلك إلى أن بعض الاختبارات المصممة لتقييم أفراد هذه الفئة لا تغطي فقراتها أهمية للمخبرات والمعارف وتعدد اللغات والاقليات (Swanson & Watson , 1982) بل أحياناً هذه الاقليات لا تدخل ضمن هيئة التقنين إضافة إلى أن التمييز قد يكمن أيضاً في

صياغة فقرات الاختبار ، ومعايير الصدق والثبات ، والعينة المستقاة ، وفي خصائص الطالب نفسه من حيث لغته واختلاف ثقافته . وفي خصائص الفاحصين أيضاً كعدم كفاءتهم أو أهليتهم كفاحصين. (Oakland, 1980). إن العوامل آفة الذكر تسهم بشكل أو بآخر في الحكم على طلبة ذوي إعاقة عقلية أو انفعالية أو حسية بأنهم من ذوي صعوبات التعلم (Cullata & Tompkins, 2003) والعكس صحيح أي أن يكون الطلبة المشخصون ذوي صعوبات تعلم، ويُحكم عليهم بأنهم من ذوي الشلل الدماغي أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.

ولا يقتصر التحيز في تقييم الطلبة ذوي صعوبات لتعلم على مرحلة المدرسة لحسب، بل قد يتجاوز ذلك إلى مرحلة ما قبل المدرسة حيث يشير ميزلر (1991) McLes إلى كثرة الادعاءات وقلة الحقائق المثبتة فيما يتعلق بفاعلية الاختبارات الكشفية في مرحلة ما قبل المدرسة فبعض الأدوات الكشفية كانت تستخدم وعلى نطاق واسع رغم أن البحوث أثبتت وقوعها في الخطأ، فضلاً عن تسويق أساليب كشفية - بشكل متقطع النظر - ليست بذات أساس بحثي رصين ، وذات فائدة محدودة في برامج الكشف المبكر.

إن أكثر من ثلثي الأدوات المستخدمة في تقييم وتصنيف الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا تتوفر فيها المحددات السيكومترية للقياس الملائم من حيث الصدق والثبات. (الزيات، ١٩٩٨). ويقصد بذلك الاختبارات والمقاييس التي يجري تنفيذها بعشوائية وعدم موضوعية ، فهي بالتالي "لا تقيس ما وضعت لقياسه" و"لا تعطي نتائج مماثلة إذا ما أُعيد تطبيقها مرة أخرى" ومن الإجراءات الدالة على تحيز أداة التقييم ما يلي:

١. تضمين المقياس أو الاختبار مصطلحات غير إجرائية ، يصعب فهمها وتفسيرها حتى من قبل الاختصاصيين القائمين على عملية التقنين أنفسهم، مما يتيح الفرصة إلى تغليب عامل "الذاتية" في استخلاص وتفسير النتائج.

٢. تقنين الاختبار أو الأداة التقييمية على عينة صغيرة ، ومن ثم تعميم النتائج على مجتمع بأكمله.

٣. تضمين المقياس فقرات تقيس أكثر من مجال في الوقت نفسه ، فعلى سبيل المثال تتدخل القدرات الحركية مع القدرات الإدراكية البصرية في مقياس فروستنج Frostig للإدراك البصري ، (الروسان ، ١٩٩٩) مما يعني أن المقياس لا يقيس الإدراك البصري وحده وإنما مهارات أخرى حركية ، مما يجعل المقياس أكثر عمومية في قياسه للإدراك البصري.

٤. وجود فقرات في الاختبار تصلح لبيئات ثقافية معينة ، ولا تصلح لبيئات أخرى.

٥. عدم تقيس الاختبار المصمم بما يلائم البيئة الجديدة التي يراد تطبيقه فيها والتي تختلف ثقافياً وحضارياً عن البيئة الأصل التي صمم فيها. مثلاً إن تطبيق مقياس وكسلر بنسخته الأجنبية على طلبة في إحدى البيئات العربية دون أن يجري له تعديلات ، يؤدي إلى نتائج مغايرة ومشوية

سادساً، إطلاق الأحكام المخطوطة

إن ضعف الإحصاء النظري والمعملي للقائمين على عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم يفرد بما لا شك فيه إلى إطلاق أحكام تشخيصية خاطئة ومشوشة. مما يؤدي إلى أن يعيش الطالب وأسرته بحالة من 'التسوق التشخيصي' ينتقلون من صيادة إلى أخرى ومن مركز إلى آخر ، ناهيك عن احتمالية تناقض المعلومات بين اختصاصي وآخر ، وهذا كله هدر للوقت والمال والجهد. فاستخدام بعض الاختصاصيين لبارات مثل 'أعتقد أن هذا الطالب يعاني من صعوبات تعلمية' ، أو 'ربما يعاني من متلازمة الحساسية لضوئية' أو 'هذا الطالب أقرب ما يكون إلى ذوي التخلف العقلي البسيط' . إن هذه الأحكام وغيرها ، لا تخضع الطالب وأسرته في شيء بل على العكس فإنها تضعهم في متاهة يصعب الخروج منها.

إن الفاحص الذي يستخدم أدوات تشخيصية تتمتع بصفات تقنية عالية ، وذات علاقة وثيقة بالحالة ، ويقوم بتفسير النتائج المستقاة من هذه الأدوات بناءً على معايير محددة غير قابلة للتلاعب أو التحيز الشخصي ، فمما لا شك فيه ، أن هذا

الفاحص سوف يمتلك الثقة والجرأة الكافيتين لإطلاق حكم على حالة الطالب من غير تردد أو ارتباك. وسوف تكون توصياته التي يقدمها في تقرير نفسي تربوي ذات علاقة بنتائج التشخيص ، وهذا كله ينعكس إيجابياً على عملية تعليم وتدريب الطالب ذو الصعوبة التعلمية فيما بعد.

ومن الأمثلة الواقعية على كيفية إطلاق أحكام تشخيصية مخطوءة ، نقول إحدى الأمهات إن ابني يعاني من صعوبات في القراءة ، وقد أظهرت نتائج التشخيص أنه يعاني من صعوبات إدراكية سمعية ، في حين أن مهاراته الإدراكية البصرية كانت معظمها سليمة ، بعدها نصحتني البعض في التأكد فيما إذا كان يعاني ابني من متلازمة الحساسية الضوئية ، Scotopic Sensitivity Syndrome (انظر الفصل الرابع) وقد أجري له الفحص الخاص بالكشف عن تلك المتلازمة ، وقد جاء في التقرير أن ابني يعاني من هذه المتلازمة ، ويجب أن يُصرف له شفاطية ملوثة ، أو مصفاة ملوثة ، وذلك لتعديل الطيف الضوئي لتحسين معدل القراءة عنده !!

التعليق: إذا كانت Helen Irlen (هيلز إيرلين) مكتشفة هذه المتلازمة ، والتي سميت باسمها متلازمة إيرلين ، تقول في الصفحة الثلاثين من الفصل الثالث ، من كتابها المعنون بـ "القراءة بالألوان Reading by The Colors" تعتبر متلازمة الحساسية الضوئية اضطراباً في الإدراك البصري Visual Perception يؤثر بشكل رئيسي على النشاطات المتعلقة بالقراءة والكتابة . إذاً ، فإن هذا الطالب الذي تسرد والدته مراحل تشخيصه ، لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية ، وذلك لأن مهارات الإدراك البصري عنده سليمة ولا يشوبها عيب ما . فلربما يعود سبب صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى لم يكشف عنها ، أو لم يُبدل أصلاً بجهد تشخيصي من أجل الكشف عنها

التوجهات الحديثة في التقييم

خلافًا لما كان سائلاً في الماضي ، فالنظرية الخاصة في الوقت الراهن تركز على استخدام مقاييس متنوعة والاعتماد على مصادر متعددة للمعلومات. ومثل هذا التوجه لم ينشأ من فراغ ولكنه جاء كمحصلة لإدراك الباحثين والممارسين للمخاطر المحتملة التي قد ينطوي عليها الاعتماد الكلي على مقياس واحد وتشجيع أدبيات التربية الخاصة



الاختصاصيين على الالتزام باستخدام الاختبارات بطريقة مناسبة وغير متحيزة (الخطيب، 1998). وتخلص من المخاطر المحتملة لتطبيق الاختبارات المقتنة فقط وتطبيقها على أيدي كوادر غير مؤهلة أو الخروج بتعميمات واستنتاجات لا تستند إلى أسس قوية. وإدراكاً منه لهذا الواقع يقترح سيزلز (Misels, 1991) إيلاء القضايا التالية اهتماماً كافياً في السنوات القادمة

1- الأهلية

يجب تطوير مناح جديدة لتحديد معايير الأهلية بوضوح وبدقة، فلا يجوز الاعتماد على معايير سيكومترية غير موثوقة. فعوضاً عن الانحرافات المعيارية، فإنه من الأنسب اعتماد نظام وظيفي يصف مواطن الضعف ومواطن القوة بشكل شامل.

2- الصدق والثبات

بالرغم من عدم قدرة أي اختبار بمفرده على التصدي لكافة لتحديات التقييم بما في ذلك الكشف المبكر، إلا أنه من المفيد توفر بيانات سيكومترية مباشرة لتحليل، فهناك حاجة إلى المزيد من الاختبارات التي تتمتع بالصدق والثبات لكي يصبح مقصور الاختصاصيين استخدام التقييم المقيس بدقة أكثر.

3- تقييم البيئة

إن بيئة الطالب حظيت باهتمام الباحثين، ومع ذلك فإنه لا يتوفر سوى اختبارات محدودة لتقييم البيئة. وهناك حاجة لتطوير مثل هذه الاختبارات كي يتمكن المهتمين بتقييم أسر ذوي خلفيات اقتصادية واجتماعية متباينة

4- إعادة التقنين

إن معظم الاختبارات التي صممت للكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من فيهم ذوي صعوبات التعلم قد قُنتت بالأصل على مجموعات عادية من الطلبة، ومن الضروري إعادة تقنين بعض الاختبارات على مجموعات لديها صعوبات في التعلم كي يصبح صدق هذه الاختبارات بالنسبة لها معروفاً.

5- البيانات الطويلة

يجب جمع البيانات طويلة المدى عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي تساعد في تصميم واختيار عمكات أكثر دقة يُشم استخدامها للتتبع والوقاية والتدخل العلاجي المبكر



التّحيز في الأبحاث والدراسات

إنّ التحيز في تطبيق الأبحاث والدراسات وتعميم النتائج المبثقة عنها يشمل جميع الميادين العلميّة وليس حصراً على الدراسات والأبحاث المتعلّقة بمحقّل الصّعوبات التعلّميّة إلاّ أنّه ونتيجة لكون هذا الحقّل قد أسهمت في نشأته وتطوّره العديد من العلوم ، فهذا يدعو إلى طرح تلك القضية . بعبارة أخرى ، فقد يكون التّحيز ناجماً عن بحوث ودراسات في علم الأعصاب أو اللّغة والكلام أو التّعليم أو التّأهيل أو غيرها من المجالات ذات العلاقة بدراسة صعوبات التّعلم . فهذه المجالات العلميّة قد يعترى أبحاثها ودراساتها أحياناً كذب وتحرّيف وتلاعب إحصائيّ وتعميم خاطئ للمعطيات

ومن منطلق الاهتمام بالموضوعات الأخلاقيّة والانحرافات في الأبحاث والدراسات ، فإنّ المعاهد والجمعيات العلميّة المختلفة شكّلت لجاناً مكّنته ببحث الموضوعات الأخلاقيّة والانحرافات التي تُرتكب في الأبحاث والدراسات وعلى الرّغم من هذا الوعي المتجدّد بأهميّة الأخلاقيّات في العلم ، إلّا أنّنا نجد أنّ بعض الباحثين لا يأخذون الانحرافات الأخلاقيّة مأخذاً جاداً والسبب في ذلك أنّهم يرون الانحراف الأخلاقيّ شيئاً نادراً وغير ذي دلالة ، وينظرون إلى التقارير المثبّته للسلوك الخاطئ على



إنها أحداث فردية أو شذوذات وخروج عن المألوف. ولربما تسهم جوانب كثيرة من بيئة البحث في موضوعات وانحرافات أخلاقية

أولاً: أن العلم بالنسبة إلى معظم الباحثين مهنة. ونجاح المسار المهني في العلم يمكن تحقيقه من خلال نشر مؤلفات، والحصول على منح ووظائف بحثية. ومعظم الباحثين الذين هم في وظائف أكاديمية يواجهون ضغوطاً إما أن ينشروا أو يهلكوا. وذلك نبل أن يُبْتَوَى في وظائف أو يرقوا إلى مناصب أعلى (رزنيك، ٢٠٠٥) نظرياً تستند كل لجان التثبيت والترقية في تقييمها الجهد البحثي للباحث أو الباحثة - إلى حد كبير - إلى كم أبحاثه أو أبحاثها المنشورة، والأكثر هو الأفضل. وحتى الباحثين الذين ظفروا بالتثبيت في مواقعهم يستمرون في نشر سبة أعلى من الأبحاث وذلك ليموزوا بترقيتهم أو يسهم ذلك في تلميع شخصيتهم. وهكذا، نجد أن هناك بعض الباحثين يفهمون انتهاك المبادئ الأخلاقية، وذلك من أجل التقدم في مسارهم المهني.

ثانياً: يتضمن البحث في علوم كثيرة مكافآت اقتصادية، فالباحث الذي يتوصل إلى براءة اختراع علمي، أو تقنية جديدة أو ابتكار، تتاح له الفرصة للحصول مكاسب مادية. وعليه فإنه يمكن لهذه الدوافع الاقتصادية أن تسهم في ممارسات لا أخلاقية في هذا المضمار.

ثالثاً: إن آليات التصحيح الذاتي للحقيقة باللغة الصرامة وغالباً ما لا تنجح في كشف الخداع أو الخطأ كما وأن المحكمين الذين يراجعون الأطروحات المقدمة والأوراق البحثية لا يخصصون وقتاً كافياً لفحصها بصورة دقيقة شاملة لكشف الخطأ أو الخداع، فالكثير من الأوراق البحثية المنشورة لم تقرأ البتة، كما أن معظم التجارب لم تتم إعداداتها.

وإنما عليه لا يمكن أن ننظر إلى الأخطاء الأخلاقية في الأبحاث والدراسات في كافة مجالات العلم بما فيها صعوبات التعلم، بوصفها شذوذات، طالما أنها ناتجة عن عوامل تُمارس داخل البحث العلمي وبيئة التعلم. فعلى الرغم من أنه من الصعوبة بمكان أن ننزع تقديرنا لحداث الانحراف الأخلاقي العلمي، فإن أي انحراف أخلاقي يجب أن يؤخذ بمجدية شديدة. فحتى لو ظل الانحراف الأخلاقي نادراً جداً في العلم،

فإن واقعة حدوثه أصلاً يعد سبباً كافياً للاهتمام بالأمر ، ظالماً أن أي سلوك منحرف يحطم الصورة العامة للعلم. ويقلل من التأيد الجماهيري له

بناءً على ما ذكر آنفاً نستنتج أن الانحياز في البحث سوف يترك آثاراً سلبية على الأفراد في حالة الأخذ بنتائج ذلك البحث أو ذاك. فإذا كان التحيز في قياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى نتائج سلبية لها انعكاساتها على الطالب وعلى أسرته أيضاً من حيث آلية الخدمات المقدمة له ، فكيف يكون الحال عليه إذا كان التحيز في الأبحاث والدراسات نفسها التي يستقي منها الجميع بياناته ومعلوماته وأحكامه وتستند إليها الكثير من الاختصاصيين في حقل الصعوبات التعليمية للطلاب عن فكرة أو معلومة أو لإثبات حقيقة معينة.

إذن قضية التحيز تأخذ متحاً أوسع وأخطر إذا ما عرفنا أن تعريف الصعوبات التعليمية وأسبابها ، وخصائص أفراد هذه الفئة ، وطرق التدريس ، تعتمد إلى حد بعيد على ما تبته أو تنبع نتائج هذه الأبحاث والدراسات.

الاختلاق والتكليب

على الباحثين في جميع مجالات العلم والذين أسهموا ولا يزالون يسهمون في تطور حقل الصعوبات التعليمية بما فيهم الاختصاصيين في الحقل نفسه ألا يختلقوا ، وألا يكتلبوا أو يحرفوا المعطيات أو النتائج إن معظم الدارسين والعاملين في ميدان العلم ليس لديهم وقت كاف لفهم المقصود من "الاختلاق" أو "التكليب" أو لماذا ينبغي ألا نخلط أو نكذب المعطيات. (روزيك، ٢٠٠٥).

إن هناك طرقاً مختلفة لارتكاب الناس هذه المخالفات في العلم ولهذا يمكننا أن نميز عدم الأمانة في جمع المعطيات من عدم الأمانة في تسجيلها أما الأول فيحدث عندما يشكل الباحثين والدارسين اختلاقات وتلفيقات تقضي إلى نتائج مصطنعة. وعندما يحدث هذا النوع من عدم الأمانة ، تنظم السمعة مع التجربة الصحيحة أو الاختبار الصحيح. أما عدم الأمانة في تسجيل البيانات فيحدث عندما يجري العاملون اختبارات للطلبة أو قهارب إلا أنهم بعد ذلك يتجردون من الأمانة عندما يهرون نتائج



ملفقة (وهذا هو الاختلاق) وهذا لنا أن نعلمه عندما تطبق إحدى الدراسات على طلبة ذوي صعوبات تعليمية ، ومن ثم تُغير أو تبدل النتائج - وليس البيانات - نفرض إثبات ما قامت عليه الدراسة من فرضيات أو لأن نتائج الدراسة جاءت مغايرة تماماً لدراسات أخرى مشابهة قد تم إجراؤها من قبل، أو غيرها من الأسباب. أما التكذيب يحدث عندما يقوم الباحثون والدارسون في تغيير البيانات (وهذا هو التكذيب) هكذا، فإن الاختلاق من الممكن حدوثه في جميع المعلومات أو تسجيل البيانات ، بيد أن التكذيب يحدث في "تسجيل البيانات" فقط

وما دام الباحثون والطلبة المتدربون ، يسجلون على الأغلب النتائج بشكل شخصي ، فلن يكون ثمة شهود على تكذيب البيانات المقررة ، تماماً كالأساتذ الذي ربما لا يعرف أبداً ما إذا كان الدارس يزيّف سجلاته والمعلومات التي يجمعها لرسالة الماجستير أو الدكتوراه الخاصة به . كذلك الأمر بالنسبة إلى العلماء الذين لا يعرفون أبداً ما إذا كان زملاؤهم قد قرروا نتائج كاذبة أم لا . ومن ثم ينبغي أن يتق العلماء في أن البيانات قد جرى تلويرها على نحو دقيق.

تحريف النتائج

قد يقوم الباحثون بجمع المعطيات وتسجيلها بأمانة ، إلا أنهم لا يعرضونها بالقدرة نفسه من الأمانة . واحدة ما تكون حالات التحريف أقل وضوحاً من حالات الاختلاق أو التكذيب ، ويظل التحريف مثار جدل في الأخلاقيات العلمية. وقد يحدث التحريف من خلال الاستعمال السيئ للأساليب الإحصائية. حيث يستخدم الباحثون الإحصاء استخداماً خاطئاً بطرق كثيرة ومختلفة ، لكن أشهر الأشكال وأكثرها شيوعاً في أن يغالي الباحثين في دلالة النتائج . ولما كانت النتائج الإحصائية تلعب دوراً مهماً في تحليل وتأويل المعطيات ، فإنه غالباً ما يكون من الصعوبة بمكان أن نعرف متى يعبر باحث ما الخط الفاصل بين استخدام الإحصاء والاستخدام الخاطئ له . وكما نستخدم الإحصاء بشكل ملائم ، ينبغي على الباحثين أن يكتسبوا قسراً لا بأس به من المعرفة ومن الخبرة ، والقدرة على الحكم في مهتهم ويكون لديهم إدراك سليم بالتقنيات الإحصائية.

فعلما يتم فحص أحد الطلبة الذين اشتبه أنه يعاني من مصعوبات تعلمية فإن الاختلاف عن الوضع الطبيعي الذي تمثله إمكانات وقدرات الفرد يتم وصفه إما على هيئة انحرافات معيارية Standard Deviations أو نسبة تأخر Percentage Delay على الاختبارات المقسة. ومن الواضح أن هذه الممارسة أكثر بالغاً وطويل المدى فالتشخيص لا يتعلق بالوضع القائم فقط ولكنه يتضمن التنبؤ بالأداء المستقبلي. (الحطيب، 1998). ومثل هذا المنحى في التشخيص والتقييم مخوف بمخاطر بعضها يتصل باحتمالية سوء توظيف البيانات الإحصائية وبعضها الآخر يتصل بضعف الاختبارات والمقاييس.

على اختصاصي التقييم أن يتذكر دائماً أنه يتعامل مع كائن كلي، وأنه أهم بكثير من المهارات التي يراد تقييمها، ولهذا يجب أن يغطي اعتباراً متانياً لأبعاد كثيرة مختلفة كحمية الطفل والتي تؤثر بدورها على السلوكيات والأداء في غرفة الصف، مثل . المعرفة بالظروف البيئية، والتوقعات العائلية ، والاهتمامات الشخصية، وعوامل مختلفة كثيرة غيرها تساهم جميعها في القدرة على فهم الطفل كوحدة متكاملة.



الأخلاقيات العلمية في الأبحاث والدراسات *

الأمانة : ينبغي على الباحثين ألا يخلطوا المعطيات أو النتائج ، أو يكلبوا أو يحرفوها. عليهم أن يكونوا موضوعيين ، وغير منحازين وصادقين في سائر مناهج عملية البحث.

الخطأ واليقظة . يجب أن يتجنب الباحثون الأخطاء في البحث ، وخصوصاً في صرض النتائج. عليهم أن يعملوا على تقليل الأخطاء البشرية والتجريبية المنهجية إلى حدها الأدنى، ويتجنبوا خداع اللغات والانحياز

الانفتاحية : ينبغي أن يشارك الباحثون في النتائج والمعطيات والمناهج والأفكار والتقنيات والأدوات. يجب أن يتيحوا لباحثين آخرين مراجعة عملهم وأن يكونوا أكثر تقبلاً للنقد والأفكار الجديدة.

الحرية : ينبغي أن يكون الباحثون أحراراً في أن يقوموا بالبحث في أي مشكلة أو فرض. ينبغي عليهم أن يتبعوا الأفكار الجديدة ويتخذوا الأفكار القديمة.

المسؤولية الاجتماعية : يجب على الباحثين أن يتجنبوا الإضرار بالجمتمع ، كما يجب عليهم تحقيق منافع اجتماعية. وأن يكونوا مسؤولين عن عواقب أعمالهم وأن يبلغوا الجمهور بهذه العواقب.

المشروعية : يجب على الباحثين ، عند إجراء بحث أو دراسة ، أن يطموا القوانين المختصة بإطار عملهم.

* بصرف عن (رزنيك ، ٢٠٠٥)

التقييم القائم على المنهاج

تمهيد

تكمُن أهمية التقييم القائم على المنهاج Curriculum Based Assessment (CBM). في كونه حلقة وصل بين التقييم والتعليم ، حيث بالإمكان من خلاله تقييم أداء الطالب على عناصر المنهاج، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف ، وبالتالي لحصل على مؤشرات تساعدنا في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة، والحصول على خطوط مريضة لصياغة الخطة التربوية والخطة التعليمية الفردية. (Howell & Morehead, 1987) وقد يكون هذا النوع من التقييم على هيئة اختبارات قبلية واختبارات بمتى تم إعدادهما من قبل المعلم، أو ربما تكون اختبارات بمتى فقط. وهناك نوع آخر من التقييم القائم على المنهاج يركز على مهارات هامة هيمن وحدة تدريس واحدة على أساس طويل المدى (Fuchs & Deno, 1991) في حين قد يركز آخرون على مهارات عامة عبر وحدات تدريس متعددة.

المفهوم

بناءً على العرض آنف الذكر، يمكننا التوصل إلى مفهوم التقييم القائم على المنهاج والذي هو عبارة عن طريقة لتقوية الارتباط ما بين التقييم والتعليم من خلال تقييم الطالب على أبعاد المنهاج المختلفة. والأدوات المستخدمة في هذا التقييم هي المنهاج نفسه (Learner, 2000)

ولقد عرف دينو (Deno, 1987) التقييم القائم على المنهاج أيضاً بأنه "أي طريقة تستخدم الملاحظة والتسجيل المباشر لإعجاز الطالب في مناهج المدرسة ، كأساس لجمع المعلومات لإصدار أحكام تعليمية.

هنا ويصدر بنا القول، أننا إذا أردنا تسمية طالب على أنه ذو صعوبة تعليمية فإنه يُفترض بهذا الطالب أن يكون لديه تباين في قواه الداخلية (الذاكرة، والتفكير، والادراك، والانتباه، واللغة المشقوقة ...) ويتمكّن ذلك كما أشرنا على المهارات اللغوية الأكاديمية المرتبطة بتلك القوى أثناء الذكر ، وعليه فقد نجد طالباً في الصف الرابع في حين أن مهاراته في القراءة الجهرية في مستوى الصف الثاني. والسؤال الذي يطرح الآن ما الأدلة التي من خلالها

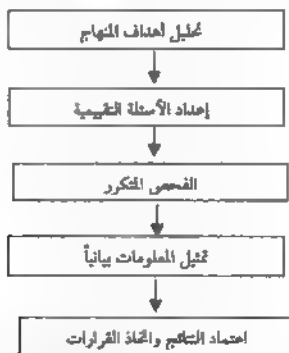


تم التوصل إلى أن هذا الطالب في ذلك المستوى الصفّي ؟ ما لا شك فيه أن هذه الأداة لا بد وأن تكون قد صممت على المناهج الدراسية التي تُعلم في كل مرحلة دراسية وما تضمنته تلك المناهج من مهارات تلائم العمر السامّي للطفل. (برادلي، سيرز، ستلك، ٢٠٠٠، ب).

ليس هذا فحسب ، بل إنه قد يُطلب للمعلم من الطلبة أداء مهمات معينة، وتقييم أداؤهم يلجأ المعلم إلى التمثيل البياني لأداء الطلبة كي تبدو الصورة واضحة عن أعمالهم. وبالتالي تؤخذ إنجازات الطلبة على مهارات مختلفة بمدلات ترصد وتثبت على الرسم (Bender, 2001). ويبدو واضحاً من خلال الرسم مستوى كل طالب في المهارات التي أوكلت له. سواء أكان ذلك في القراءة، أم الكتابة، أم الحساب ، فضلاً عن ذلك لأن المعلم يُخبر وبصورة فورية الطلبة عن نتائج أعمالهم ، وهذا يحفزهم على المضي قدماً نحو التحسين والتعديل في أداؤهم في المرات القادمة.

خطوات تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهج

ليما يلي عدد من الخطوات التي تمكن المعلم من تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهج بمرونة، بحيث يكون تقييمه أكثر مصداقية (Jordan, 1995) وأقرب ما يكون إلى الواقع الحقيقي:



الشكل (٣-١) مثل خطوات تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهج

الخطوة الأولى: تحليل أهداف المنهاج

يجب على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يملأوا أهداف المناهج التي تقدم لولاء الطلبة ، فقد يتم تحليل أهداف أكثر من منهج ولأكثر من صف دراسي واحد، على سبيل المثال فالطالب الذي يعاني من صعوبة في مهارات القراءة في منهاج الصف الثاني الابتدائي ولكنه الآن في الصف الخامس ، هنا على المعلم أن يقوم بعمل مسح للمنهاج الصف الثالث، وصياغة الأهداف بناء على ذلك المنهاج ، وذلك بغية تحقيقها في النهاية. ويسمى بعض المعلمين إلى أن تتألف أهداف التقييم القائم على المنهاج من أهداف صغيرة متعددة (تعليمية فردية) (برادلي، وآخران، ٢٠٠٠، ١).

الخطوة الثانية: إعداد الأسس التقييمية

إن من خصائص هذه الأسئلة أن تكون واقعية ولها ارتباط بالحياة الحقيقية قدر الإمكان، وتتطابق مباشرة مع أهداف المنهج (والتي قد تكون مشتقة من لحظة التربية الفردية) ويمكن قياسها وملاحظتها بشكل مباشر. ويمكن إعداد نوعين من التقييم (ويفضل أن تكون مرتبطة بالأداء). أحدهما التقييم المتواصل (التكويني) Formative Assessment والذي يهدف إلى قياس مدى تقدم الطالب باتجاه تحقيق الأهداف، والآخر هو التقييم النهائي Summative Assessment (والذي قد يكون يشمل معلومات تراكمية أكثر من التقييم المتواصل أو التكويني).

الخطوة الثالثة: الفحص المتكرر

يتطلب ذلك أن يقوم المعلمون بشكل متواصل (يوميًا، أو أسبوعيًا) بجمع معلومات خلال التقييم لتحديد ما إذا كان أولئك الطلاب قد حققوا تقدماً، وأن أساليب التدريس المستخلصة كانت فعالة. ويعتبر الفحص المتكرر هاماً جداً وخصوصاً للطلبة المعوقين بما فيهم ذوو صعوبات التعلم للتأكد من أن الطالب قد حقق تقدماً ونجاحاً، وأن طرق التدريس فعالة، وبأن استخدام وقت التدريس قد استثمر إلى أقصى حد ممكن (مثل أن يحمل الطلاب على معلومات جديدة تمثل مصدر تحد لهم).

الخطوة الرابعة، تمثيل المعلومات بيانياً

إن تمثيل البيانات بيانياً يساعد المعلمين كثيراً في اتخاذ القرارات؛ وذلك بتحليل البيانات وتزويد الطلاب، والأسر، والعاملين الآخرين في المدرسة بصورة أكثر وضوحاً لتقدمهم ونجاحهم. كما اتضح أن الطلاب الذين يشاهدون تقدمهم وقد تم عرضهم بصريا غالباً ما يستخدمون تغذية المعلم الراجعة خلال التدريس لتحسين مستوى أدائهم في المستقبل. وقد لاحظ ويجيتز (Wiggins، 1993) أن الشكل أو الطريقة التي يتم بها كتابة النتيجة، يمثل فرصة لتحسين العمل الصعب، ويقدم حافزاً هاماً للطلاب كي يعطي شيئاً صعباً أو صعباً قليلاً حتى لو ظهر بأن التحسن غير ممكن.

الخطوة الخامسة، اعتماد النتائج واتخاذ القرارات

تدل البيانات التي جمعت أن عملية التدريس قد أدت إلى تحقيق أهداف التعلم المقصودة. ولكن حين تشير البيانات إلى أن التقدم المتوقع لم يتحقق، عندئذ قد يكون من الضروري إحداث تعديل ومراجعة كل من إجراءات التدريس، ومشاركة الطالب، والمواد المستخدمة، وغيرها من المتغيرات الأخرى المتعددة التي تؤثر على أداء ذلك الطالب. إن إحدى الطرق الشائعة في اتخاذ القرارات تتمثل في استخدام قاعدة الأيام الثلاثة "Three-Day Rule"، والتي تنص على أنه عندما لا يحقق الطالب التقدم المتوقع في ثلاث مناسبات متتالية وفق أسلوب التقييم المرتبط بالمنهج، عندئذ يتمين على المعلم أن يبحث بعمق عن أسباب حدوث ذلك.

إيجابيات وسلبيات التقييم القائم على المنهاج

كغيره من أنواع التقييم الأخرى، له ما يبرر استخدامه، وفي نفس الوقت إن المهام التي يقوم بها القائم على تنفيذ خطوات هذا النوع من التقييم، من أجل الوصول إلى تقييم حقيقي يمكن مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطالب، يراها البعض بأنه من الصعب أحياناً إنجازها على النحو الأمثل. وفيما يلي عرض لأهم إيجابيات، وسلبيات التقييم القائم على المنهاج:

الإيجابيات

- ١- يستطيع المعلمون ومع بعض التدريب إجراء هذا النوع من التقييم مما يريح اختصاصي علم النفس والتربية الخاصة ، ويساعدهم في قضاء أطول فترة ممكنة في التدخل العلاجي.
- ٢- يميز هذا النوع من التقييم ، الطلاب الذين يظهرون قدرة على الاستفادة من تعديل المهام ، وأولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، وذلك أن سرعة أدائهم أقل من المتوقع.
- ٣- يتخطى هذا النوع من التقييم العثرات الموجودة في الاختبارات والتي لا تتماشى عناصراها مع المنهاج الدراسي وعدم توافق المجموعات المعيارية مع مستويات القدرة والاختبارات الشخصية لدى طلاب مدرسة معينة ، وذلك من خلال التركيز مباشرة على مجالات الصعوبة بالتحديد.
- ٤- النتائج المبرر عنها يائياً تقدم لنا أداة قوية للتواصل. وعندما يقوم الطفل بنشاط ما فإنها تسمح للطلاب والمعلم بمشاهدة هذا النشاط كما تعطي الوالدين دليلاً مثبتاً على تقدم طفلهم .
- ٥- عندما لا يقوم الأطفال بنشاط ما فإن المعلم يعرف ذلك على الفور. فالتجاهات الأداء السلي يمكن أن تشاهد ويمكن أن يتم تحديدها. (Hasbrouck, woldbeck, Innot, 1999).

السلبيات

لقد أفاد الكثير من المعلمين بأن الوقت المستغرق والتدريب المتواصل يُعدان سببان رئيسيان لعدم استخدام أسلوب التقييم القائم على المنهاج كقاعدة ثابتة (Weason & King 1984) ذلك أن البدء بعملية التقييم الذي يعتمد على المستوى الفعلي للطلاب وعلى مستوى إتقان مهارات معينة أو عدم إتقانها ، وإستخراج الأعداد والنسب المثوبة . وصياغة الأهداف العامة والأهداف التعليمية الخاصة ، ومن



ثم توضيح كل ذلك برسومات بيانية بعد أن يتم تدريب الطالب ، كل هذه المهام - تم دمجها مهام شاقة ومتعبة وتحتاج إلى وقت طويل فضلاً عن أن المرافقة وزيادة التداخلات من مرحلة إلى أخرى تحتاج إلى متابعة مكثفة وتغيير في إستراتيجيات التعليم (Yell , Deno & Marston , 1992) إلا أنه على الرغم من كل ذلك لم ينكر المعلمون فوائد هذا الأسلوب وتأثيره على أداء الطالب فضلاً عن أنه نجحنا بقياسات دقيقة وأكثر صدقاً مما تقدمه أنواع التقسيم الأخرى أحياناً

استخدام إحدى المعلومات التقييم القائم على المتهاج

"تغيير في الرأي"

تشرح المعلمة كانديس انوت Candyce Anot في هذه المقالة الأسباب التي دفعتها لأن تكون مؤيدة بعد أن كانت معارضة في بداية خدمتها لتطبيق أسلوب التقييم القائم على المتهاج ، تقول انوت :

إنني كانديس انوت أعمل كمرربة خاصة ومعلمة في مجال المعالجة القرائية منذ ١٦ عاماً. وقد كانت تجربتي مع التقييم القائم على المتهاج لمدة ١٤ عاماً مضت في مدرسة متوسطة. ولقد أصدرت وزارة التعليم الخاص في المقاطعة التابعة لها المدرسة التي أعمل بها قراراً يقضي بأن جميع معلمي التعليم الخاص مطالبون باستخدام أسلوب التقييم القائم على المتهاج ورسم ثلاثة خططات في الأسبوع لأي برنامج يقومون بتعليمه (قراءة ، كتابة ، رياضيات ، نهجاً) .

وكان أول رد فعل لي على هذا التكليف الجند أن قلت خاضعة إن وظيفتي هي التعليم لا أشعر بأن لدي الوقت الكافي للقيام بعملتي كما هو - لماذا علي أخذ وقت كبير بعيداً عن التعليم لأقيم أو حتى القيام بأعمال ودية كبيرة " وكان يتأني شعور بالخوف من هذه المسؤولية الإضافية .

وعلى نحو أسبوعي عليّ تقديم وثائق حول تأثير أسلوبي التعليمي في التخفيف من الصعوبة التي يعانيها الطالب وكان هناك توقع أن رسومات التقييم القائم على المنهاج البيانية سوف يشارك بها الوالدان ، والمعلمون الآخرون بصراحة لقد كان ردي العاطفي على هذا المطلب الجدي والإيجابي قوياً جداً مما جعلني أفكر في ترك وظيفتي في التعليم الخاص والانتقال إلى وظيفة أخرى

أما اليوم وبعد سنوات من الخبرة مع التقييم القائم على المنهاج فلدي ردة فعل مختلفة . ولو لم أجبر على استخدام التقييم القائم على المنهاج لما كنت أعرف ما أعرفه اليوم وكيف أن التقييم القائم على المنهاج ذو قيمة كبيرة جداً في الحقيقة لو أنهم قالوا لي "كانتدس ، عليك عدم استخدام التقييم القائم على المنهاج من الآن فصاعداً" لكنت عدت لغرفة الصف أجمع جميع أطفالتي في حصة القراءة والتهجئة وأستخدم معهم التقييم القائم على المنهاج. (Hasbrouch, woldbeck, Innot, 1999).

وتعد اختبارات السبر (المتحقق) Probe من الأمثلة على التقييم القائم على المنهاج، حيث يمكن استخدام ورق الرسم البياني لتمثيل هينات من أداء الطالب وتحليلها على أساس عدد الإجابات الصحيحة أو نسبتها المئوية (وذلك بقسمة عدد الإجابات الصحيحة على العدد الكلي وضرب الناتج بمئة) أو معدل السرعة (عدد الإجابات الصحيحة على الزمن) ويمكن استخدام اختبارات السبر في التعليم اليومي لتحديد تقدم الطالب بإتجاه المهارات المستهدفة التي تحدد على أساس نمط الأخطاء ونسبة الأخطاء إلى الإجابات الصحيحة . ويقوم المعلم في ضوء هذه الاختبارات بالانتقال إلى مهارات جديدة أو يكرر المعالجة أو ينزل إلى مهارة أدنى من التي يعلمها . وتكون مدة الاختبار عادة محددة بدقة أو دقيقتين ، كان يطلب من الطالب مثلاً إجابة أكثر ما يمكنه من حقائق جدول الضرب أو القراءة الجهرية في الزمن المحدد وتمثل نسبتها المئوية أو معدل سرعة الإجابات الصحيحة على ورق بياني وتقييم النتائج

مثال توضيحي : جف Jeff طالب في الصف الثاني الأساسي ، ولكن قراءته كانت بمستوى قراءة طلبة الصف الأول ، ولقد تم تقييم جف باستخدام أسلوب التقييم



القائم على المنهاج وذلك على مواد الصف الثاني لأن الهدف التعليمي كان : أن يصل جف إلى مستوى صفه في نهاية العام الدراسي وقد وضع ذلك من خلال رسماً بيانياً يبين أنه (استطاع أن يقرأ فقط ٤٦ كلمة ، وهذا يصف جف على أن مستواه أقل من نسبة ٥٠٪ مقارنة بقارئ في الصف الثاني وكان الهدف المطروح إليه هو الوصول بقراءة جف إلى أن تصل إلى كلمتان في كل أسبوع وعلى مدار ٢٥ أسبوعاً ، وتم رسم الهدف حينها من علامته الأولية ٤٦ إلى علامته النهائية ٩٦

٢٥ أسبوعاً من التعليم X كلمتان أسبوعياً = ٥٠ مفردة

٤٦ + ٥٠ = مفردة ٩٦ مفردة

وكان تعلم جف في الأسابيع الأولى جيداً جداً في برنامج القرائي حيث أنه تفوق في نشاطه في مجموعه القرائية ، لكن عندما أشار رسمه البياني الخاص بالتقييم القائم على المنهاج أنه قد انحدر خلال الأسبوع الرابع من المدرسة، قررت أنوت (معالجة الصعوبات القرائية) ومعلم صف جف أن يقوموا بتغيير جف من مجموعه وأن يضعوه في مجموعة قرائية أعلى (التدخل أ) . وتم رسم خط عمودي على رسم جف ليوثق هذا التغيير . وقد أحدث هذا التدخل تغيراً طفيفاً في نتائجه الأسبوعية المتعلقة بالتقييم القائم على المنهاج ، ويعتمد أنوت ومعلم الصف على المعلومات المستقاة من التقييم القائم على المنهاج قرراً مرة أخرى أن يعملوا تغييراً في المنهاج بعد ٤ أسابيع ليساعدوا جف في الوصول إلى هدفه في القراءة (وهو الوصول إلى مستوى صفه القرائي في نهاية العام الدراسي) . وفي هذه المرة إردت درجة صعوبة المواد الدراسية بالنسبة لجف عند نهاية العام (التدخل ب) . وقد بدأت نتائج جف بالصعود مرة أخرى ، ولأن جف قد خضع أيام عديدة كان يعاني خلالها من المرض ، فقد ظهرت مساحات فارغة في الرسم ثم ما لبث أن عاد إلى الصعود بعد الأسبوع الثاني من عودته . (Hasbrouch & woldbeck, 1999, p. 122).

الفصل الرابع

الخط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

- شهيد.
- المفهوم.
- الأسباب.
- الأعراض.
- التشخيص.
- الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم.
- الحساسية الضوئية ومسى الأكلون.
- الحساسية الضوئية والدمامل.
- الكروماتين.

الفصل الرابع

الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

تمهيد

لا تزال متلازمة الحساسية الضوئية من الموضوعات التي يثار خوفاً جدياً حثيفاً فيما يتعلق بحقيقة وجودها من جهة ومن حيث تشخيصها وعلاج الأفراد المصابين بها من جهة أخرى. حيث يولي الماملون في ميدان صعوبات التعلم هذه القضية اهتماماً بالغاً وذلك يعود إلى سبب رئيسي هو الأثر الذي تتركه الإصابة بهذه المتلازمة على قراءة وكتابة الطلبة. فالذين يعانون من هذه الحساسية يملكون جهداً شاقاً في عملية القراءة لأنهم يرون الصفحة المطبوعة بشكل يختلف عما يراه القارئ العادي، مما يؤدي إلى شعورهم بالتعب والإرهاق وإلى عدم التمييز وعدم الاستمرار في القراءة، والطالب الذي لا يتقن قراءة الصفحة المطبوعة لن يكون قادراً على كتابتها كما ينبغي وإذا لم تكتشف هذه الحساسية فإن الأشخاص الذين يعانون منها سيوصفون بتخلف التحصيل والانزلاق في مشكلات سلوكية وضعف في الدافعية فهم يبدون أذكاء ولكن أداءهم غير مقبول، ولذلك فقد يوصفون بالحمق والكسل

المفهوم

في عام 1983 هيلين إيرلين Irlen Helen الاختصاصية في علم النفس التربوي ومديرة معهد التعلم والإدراك اكتشفت بالصدفة بالصدفة تحسين قراءة بعض الأفراد الذين كانوا يعانون من مشكلات في القراءة عندما حُجِّت المادة القرائية بشفايفات ملونة مصنوعة من مادة الأسيتيت. وبعد خمس سنوات قامت هيلين بتطوير مجموعة من الملصقات الملونة التي أدت إلى تحسين مشكلات القراءة أو التغلب عليها نهائياً. وهي في هذا الصدد تقول في كتابها المحتون بـ "القراءة بالألوان" Reading by the Colors: إن لدى هؤلاء

الأفراد صعبة في القراءة أو في التعلم لأنهم لا يرون الصفحة المكتوبة بنفس الطريقة التي يراها القراء الأكفاء فهؤلاء الأفراد لديهم صعوبة في المعالجة الفعالة للطيف الضوئي وهذه المشكلة الإدراكية تسمى الآن متلازمة الحساسية الضوئية (SSS) Scotopic Sensitivity Syndrome (Irlen, 1991 p.27) وتعتبر هذه المتلازمة مشكلة إدراكية وتؤثر بشكل رئيسي على النشاطات المتعلقة بالقراءة والكتابة

وتضيف إيرلين في كتابها آفة الذكر قائلة "هل تلاحظ أنني أؤكد على استخدام كلمة الإدراك؟ وذلك لأن الحساسية الضوئية هي نتيجة لخلل في الإدراك، مقارنة بالمشكلات البصرية التي قد تعود إلى ضعف في البصر أو غيرها". فالأشخاص المصابون بمتلازمة الحساسية الضوئية قد يرتدي بعضهم النظارات الطبية في حين أن البعض الآخر قد لا يرتديها لأنه لا يعاني من نقص في حدة البصر. (Irlen, 1991 p.30)

الأسباب

لا يزال الغموض يكتفب أسباب الحساسية الضوئية على الرغم من كل الجهود التي تبذل بصدد الكشف عن تلك الأسباب، ولكن ما تم التوصل إليه، هو أن الأفراد المصابين بهذه الحساسية معرضون حساسية غير عادية لألوان الضوء الأبيض إذا كانت ذات أطوال وترددات معينة. فعندما ينظر الإنسان إلى الخط الأسود على خلفية بيضاء يبدو أن بعض خلايا الشبكة تستثار بشكل مفرط وترسل إشارات غير متناسبة للدماغ، ويبدو أن ترددات الضوء المنعكسة من الصفحة تسبب تعباً سريعاً للعين مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة كعدم القدرة على تمييز الحرف أو الكلمة وعدم القدرة على القراءة بسهولة وكفاية لفترات طويلة. وتؤكد إيرلين أيضاً على أن متلازمة الحساسية الضوئية تتج من ضعف في معالجة الدماغ للإشارات العصبية الواردة له من العين.

الأعراض

أكثر ما تظهر أعراض هذه الحساسية في المهارات اللغوية الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات:



4

مهارات القراءة

- يلاحظ أن الطالب يخل بعض الكلمات والسطور أثناء القراءة
- قراءة بطيئة يعثرها التردد
- ضعف في استيعاب ما يقرأ
- يخطئ في قراءة الكلمات
- يواجه صعوبة في تتبع الكلمات والسطور
- الشعور بتعب العينين والصداع أثناء القراءة
- الانزعاج من الإضاءة الزائدة

مهارات الكتابة

- يرتفع الطالب تارة للسطر العلوي وتارة ينزل إلى السطر السفلي
- عدم اتساق المسافات بين الكلمات أثناء القراءة
- يرتكب أخطاء عند النسخ (حذف، إضافة ...)
- تهجئة غير ثابتة

مهارات الرياضيات

- يرتكب الكثير من الأخطاء الناجمة عن الإهمال وعدم الاهتمام، بالإضافة إلى عدم ترتيب الأرقام في أعمدة.

التشخيص:

غالباً ما يتم تشخيص الأفراد الذين يُشك أنهم يعانون من الحساسية الضوئية ولا يعانون من ضعف البصر - عن طريق اختصاصهم باختبار بصري خاص بتشخيص الحساسية الضوئية، حيث يطلب من الفرد قراءة بعض الأسطر فإذا كان الفرد يعاني من الحساسية الضوئية فسرعان ما يظهر عليه عدم القدرة على قراءة الأسطر على نحو جيد، ويحدث لديه خلط بين الخلفية التي يسطع منها الضوء الأبيض وبين الشكل نفسه والذي



مثل الأسطر السوفاء (Irlen, 1991) فإذا استمر الفرد بقراءة الصفحات على هذا النحو فما عليك إلا أن ترصد أعراض تلك المشكلة.

والطريقة الثانية تتمثل في عرض الكثير من الشفافيات على الطالب أثناء القراءة فإذا وقع اختياره على لون معين من تلك الشفافيات ، ثم ثبت فعلاً أن قراءته قد تحسنت من خلال هذه الشفافية فتم احتمال كبير أن يكون هذا الفرد يعاني من الحساسية الضوئية.

أما الطريقة الثالثة فيتم فيها تشخيص أكثر دقة بهدف إلى تحديد عدسة المصفاة الضوئية التي قد تستخدم لمعالجة أعراض الحساسية، ولكن هذه الخطوة اختيارية ويستمر هذا التشخيص في العادة ساعتين أو أكثر حتى يتم تحديد لون العدسة المطلوبة بحيث تقدم أكبر درجة ممكنة من الفلانة لمن يستخدمها. وتوفر هذه العدسات مقارنة بالشفافيات، عمالاً أوسع للاستخدام في ظروف الإضاءة المختلفة والقراءة عن السبورة والورق الملون والاستخدام الكمبيوتر ليلاً ونهاراً.

عندما يظهر الطفل صعوبات تعلمية في القراءة أو الكتابة أو الحساب ، أسامها فصرور في الإدراك البصري visual perception، يقف البعض على مفترق طرق فيما يتعلق بإطلاق حكمهم على حالة الطفل، والذي يحدث هنا أن عملية التشخيص Diagnosis أحياناً لا تتم بالصورة العلمية الدقيقة، إما لغياب الأدوات التشخيصية المتخصصة، أو لأن عملية التشخيص تتم من قبل أشخاص ليسوا من أهل الخبرة والاختصاص في هذا المجال. مما ينتج عنه تطبيق برامج علاجية ليست ذات علاقة لأن هذه البرامج اختيرت بناءً على أسس تشخيصية عظومة، وبالتالي لن يكون هناك مخرجات تعليمية إيجابية، وما حدث ما هو إلا ضياع للوقت والجهد مما يجعل من الطفل وأسرته الخاسر الرئيسي في هذه العملية.



الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم

لا تعتبر الحساسية الضوئية مجرد ذاتها صعوبة في التعلم بالمعنى الخارج لهذه الصعوبات ولكنها ظاهرة معقدة ومتنوعة وكثيراً ما توافق صعوبات التعلم. إضافة إلى أنها قد تكون مصاحبة لصعوبة القراءة Dyslexia وصعوبة الكتابة Dysgraphia وصعوبة الحساب Dyscalculia. وللشائط الزائد واضطراب ضعف الانتباه وبعبارة أخرى "ليس كل طفل يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية يعاني بالضرورة من صعوبات في التعلم، والعكس صحيح" (Irlen, 1991).

نجد الإشارة إلى أن درجة الخلط في الإدراك تكون شديدة وكبيرة عندما يكون الطفل يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم معاً مقارنة بالأطفال الذين يعانون من الحساسية الضوئية فقط أو صعوبات التعلم فقط. والسؤال المطروح كيف لنا أن نفرق بين متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم، في ضوء تشابه أعراض كل منهما ؟

في مثل هذه الحالة ينبغي الأخذ بمبدأ التشخيص التفريقي وهو عملية تستهدف فهم الصعوبة من جهة وتفريقها أو تمييزها عن غيرها من الإعاقات أو الحالات المشابهة معها من جهة أخرى والسبب في إجراء التشخيص التفريقي هو أن البرنامج التعليمي لعلاج الطفل ذي الصعوبة التعليمية يختلف عن البرنامج التعليمي الذي يوضع لطفل آخر يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية فقط.

بناءً على ذلك يمكننا القول أن الطفل ذي الصعوبة التعليمية والذي لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية فإن الملونة لا تقدم ولا تؤثر بالنسبة إليه. فهو يقرأ يكرر نفس الأعراض المعروفة عنه في القراءة والكتابة والحساب أما في حالة طفل آخر يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية ولا يعاني من صعوبات التعلم فيفترض ألا تظهر لديه أعراض تلك المتلازمة بعد أن تم تشخيصه واختيرت له الشفافية، أو العدسة المناسبة، والتي تساعد في عملية القراءة والكتابة.

ومن الضرورة بمكان القول أن الاختبارات المعيارية المصممة لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا تصلح أبداً أو فقراتها للحكم على أحد الطلبة بأنه يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية، فهذه الاختبارات صممت وقتنت واستخلصت معايير تصنيفها لتناسب تشخيص ذوي صعوبات التعلم. ومن الضرورة بمكان القول أنه وفي ذات الوقت قد يخضع طفل آخر لهذه الاختبارات وهو فعلاً يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم معاً، ولكن وما أن هذه الاختبارات خاصة بذوي الصعوبات فسوف يتم تسمية Labeling هذا الطفل على أنه يعاني من صعوبات التعلم فقط !! انظر الحالة التالية والتي تعامل معها مؤلف هذا الكتاب

حالة الطالب "سعد"

احمد 'سعد' وهو طالب في الصف الخامس الابتدائي إلى المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن، وكان بحوزة والدته تقرير رسمي يثبت أن ابنها يعاني من متلازمة إيرلين، وكان مع الطالب شفافية ذات لون برتقالي، وكان الغرض من حضوره إلى المركز المذكور أعلاه هو إجراء فحص لقدراته العقلية.

ومن خلال المقابلة الأسرية عرضت الأم تقريراً آخرأ يبين نتائج الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية المطبقة على سعد، وكانت الدشة عندما تم الاطلاع على نتائج تشخيص جانب الإدراك البصري، فقد كانت نتيجة أداء الطالب في جميع الاختبارات الإدراكية البصرية محدود المدى المتوسط أو فرق المتوسط !!

ثم البدء بتطبيق فقرات مقياس الذكاء على سعد، وعندما تم الوصول بالتطبيق إلى 'حساب الحساب وتحليل الفقرات الحسية الكتابية' (وهي تتطلب من الطالب أن يقرأها ويقدم جواباً لفظياً بالحل) لم يستخدم سعد الشفافية نهائياً أثناء فراءته للمسائل الحسابية، إضافة إلى أنه أجاب على معظم هذه المسائل رغم بطء القراءة

وتحليلاً للحالة آنفة الذكر، واستناداً إلى ما أفادت به إيرلين مكتشفة تلك المتلازمة نستنتج أن سعد لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية لمبين، أولاً أن



القوى الإدراكية البصرية عنده كانت طبيعية (في حين أن إيرلين تقول أن المشكلة في الإدراك وربطت ذلك بالية تفسير الدماغ للمعلومات البصرية الواردة من العينين)
ثانياً إن القياس المباشر أثبت أن الطالب لا يعاني من الحساسية الضوئية فالطالب لم يستخدم الشفافية أثناء قراءته للمسائل الحسابية الكتابية.

يوجد مشكلتان إدراكيتان تشابه أحدهما مع الأعراض التي تظهر على الأفراد الذين يعانون من متلازمة الحساسية الضوئية، وهما عمى الألوان والذهلسكسيا. وما أن القصور في الإدراك البصري هو القاسم المشترك بين الإختلالات الثلاث، فإن ذلك مذهة إلى إحداث موع من التشوش والتداخل لدى البعض عند تشخيصهم لأحد الطلبة (جرارو، 2004، ب)

الحساسية الضوئية وعمى الألوان

يمكن تلف المخ أن يصيب بصورة انتقائية الجهاز البصري الذي يشارك في إدراك اللون. ومثل هذا التلف يحدث في مرحلة باكراً للغاية من عملية التعرف على اللون. ويمكن للمريض أن يعاني من حالة الرؤية بلا لون، حيث يستيقظ المريض وجاهز يدرك العالم أبيض وأسود وليس ملوناً. وفيما هذا ذلك يبدو أن الجهاز البصري يعمل بصورة طبيعية الأمر الذي يجعل من هذه الحالة غير معوقة على المدى الطويل. فإذا امتد التلف إلى مناطق أكثر في القشرة الدماغية البصرية يمكن أن يعاني المريض من عمى الألوان Blindness Colors حيث لا يستطيع أن يتعرف على الألوان

وللتوضيح فإن العين السليمة تميز بين ثلاثة أنظمة لونية - (أبيض - أسود) و(أصفر - أزرق) و(أحمر - أخضر)، أما بقية الألوان فتعتبر مشتقات منها. ويحدث أحياناً عدم قدرته على تمييز النظام الثاني أو الثالث أو الاثنين معاً وهذا ما يسمى عمى الألوان. أما عدم القدرة على رؤية نظام أبيض - أسود فلا يحدث إلا في حالة العمى الكامل حيث تعتمد رؤية هذا الشيء على العصيات وحدها.

والعصيات Rods والمخاريط Cones التي استلمت تسميتها من شكلها. هما نوعان من خلايا الاستقبال الحسي الموجودان في الشبكية، وتقوم العصيات والمخاريط بتحويل الطاقة الضوئية وترميزها على شكل نبضات عصبية كيميائية تنتقل عبر العصب البصري Optic Nerve مروراً بالتهاد ومن ثم القسم القلالي في الدماغ، الذي يقوم بدوره بفك رموز الرسالة وتمييز الشيء المرئي بعد تعديل صورته المقلوبة (الرققي، 2003، ب) ونحتاج المخاريط إلى إضاءة قوية لتقوم بعملها في تمييز الأشياء الملونة (أبيض وأسود ورمادي) أما العصيات فتقوم بعملها تحت ظروف الإضاءة الخفيفة أو في الظلمة ولا تساعد إلا في رؤية الأشياء غير الملونة فقط. وتتركز وظائف العصيات والمخاريط بقيامهما بعملية التكيف البصري مع الأصواء المختلفة.

وتساورنا أحياناً شكوك أن شخصاً ما يعاني من عمى الألوان عندما يطلب منه أن يقوم بتلوين شكل مرسوم بالأبيض والأسود يحتوي على أشياء ذات ألوان مميزة، مثلاً، إنه فاكهة به تفاح وعنب وفراولة وخوخ . وسنجد في هذه الحالة أن المريض قد اختار قلم التلوين الخطأ مما يؤدي إلى شكل ملون ، الفاكهة فيه ذات ألوان لا علاقة لها بلونها الطبيعي . إضافة إلى أن اضطرابات إدراك اللون يمكن أن تنتج أحياناً من تلف الجهاز الدلالي. (مجل، 2002). حيث نجد أن المريض قد فقد قدرته على معرفة أن المورد أصفر اللون مثلاً.

إن مرضى عمى الألوان يختلف عن متلازمة الحساسية الضوئية، إذ ليس له علاقة بمشكلات القراءة والكتابة التي تلاحظ على طفل ما، حيث لم تشر الدراسات إلى شيء من هذا القبيل إضافة إلى أن التفاعلات الملونة وعدمات التصفية الضوئية، التي تصرف لطفل شخص على أنه يعاني من حساسية ضوئية والتي يستخدمها أثناء القراءة والكتابة، تتركز وتكيفها أساساً في التحكم بطول الموجة وليس في اللون نفسه، فهذه الطفل يظهر أعراضاً غير عادية لامواج الضوء الأبيض إذا كانت ذات ترددات معينة.

الحساسية الضوئية والديسلكسيا

يشير عدد من الباحثين إلى أن استعمال مصطلح 'صعوبات تعلمية' متعددة بدلاً من الديسلكسيا يمكن أن يكون مفيداً لأنه يتضمن مشكلات في مجالات معينة قابلة للتحديد أكثر من كونها خللاً عاماً يرجع إلى قصور دماغي كما يفهم من كلمة الديسلكسيا، فضلاً عن اختلاف الآراء والاجتهادات في معناها ودلالاتها.

لما يترج بعض المربين إلى الكف عن الحديث عن الديسلكسيا أو حتى الحديث عن صعوبات التعلم ويذهبون إلى الحديث عن ذوي التعلم المختلف تأكيداً على إمكانية تعليم هؤلاء الطلبة ولكن وفقاً لأساليبهم الخاصة في التعلم، فهذا المصطلح يراهم يكمن مضموناً إيجابياً في النظرة إلى هؤلاء الطلبة. على أي حال، يُعرف الديسلكسيا، أو حصر القراءة على أنها 'صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية وتُصنف باكتساب الفرد مستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة'

وعلى الرغم من تنوع تعريفات الديسلكسيا، إلا أن الباحثين حديثاً ينفقون على أمور أربعة حولها وهي: أنها ذات أساس عصبي، وتشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد، وأن لها أعراضاً إدراكية ومعرفية ولغوية، فهي متلازمة (مجموعة من الأعراض) أكثر منها مشكلة محددة، بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.

وهناك الكثير من الملامح التي تواكب الديسلكسيا والتي يمكن أن يلاحظها الآباء والمعلمين مما يمكن أن يؤخذ كمظان على وجود صعوبة تعلمية محددة عند الشخص غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه المؤشرات أو المحركات هي احتمالات على وجود الديسلكسيا، ثم أنه لا يشترط أن تجتمع جميعها في حالة واحدة. ومن أبرز المؤشرات أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة

في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويضعهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عندما يواجه الكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل (القراءة) من الاتصال اللغوي. وتشكل هذه الفجوة الشرط الأساسي لوجود الديسلكسيا.

حيث يلاحظ على الطالب أنه يعاني ضعفاً في القراءة وغبابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها (فقد يقرأ كلمة كتب: كتب)، وبعضهم يكتب من اليسار إلى اليمين (بالعربية)، أو يخلط بين العلامات الرياضية + و × أو - و < وكذلك > و، إضافة إلى المراج المتقلب وسرعة التشتت وغيرها من الأعراض.

ومن الجدير بالذكر أن أسباب الديسلكسيا لا تزال يكتشفها الغموض إلا أن الكثير من الاختصاصيين يرجعون أن الديسلكسيا يمكن أن تنشأ عندما تنقسم مراكز اللغة بالتساوي بين جهتي الدماغ. ويبدو أن سبب هذه المشكلة هو في الاتصال الحاصل بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر من طريق حزمة الألياف العصبية المسماة بالجسم الشقي corpus callosum (هورنبي، 2000). فالذي يحدث لدى معظم المعانين من الديسلكسيا هو ازدياد حجم الجسم الشقي بكم هائل من الإشارات والموجات المتناخلة والموصلة بين قشرة المخ ومراكز اللغة على جهتي الدماغ وهذا التشوش بسبب زحمة الإشارات العصبية قد يكون السبب في قراءة المعاني من الديسلكسيا لحروف مثل 'b' مثلاً على أنه 'd' أو 'q'.

بناءً على ما ذكر آنفاً فالديسللكسيا تختلف عن الحالتين السابقتين (متلازمة الحساسية الضوئية وحصى الألوان)، فهي ليست نتاج قصور إدراكي بصري ذي علاقة بعدم القدرة على التمييز بين الألوان كما هو الحال لدى المصابين بمرض حصى الألوان كما لا علاقة لها بعدم القدرة على التحكم بترددات وأطوال الموجات الضوئية إلى العين وكيفية تحليلها في الدماغ، كما هو الحال بالنسبة للأفراد المصابين بمتلازمة الحساسية الضوئية بل هي عبارة عن صعوبة في القراءة، تنصف باكتساب الفرد لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني. وإن كانت الأعراض الظاهرة على طفل ما يعاني من الديسلكسيا تشابه مع الأعراض التي تلاحظ على طفل آخر يعاني من الحساسية الضوئية.

الكروماجين

الكروماجين ChromaGen عبارة عن سلسلة من العناصر المصفية الدقيقة التي تستعمل إما كعدسات لاصقة أو نظارات. وقد طور هذا المنتج أساساً لمساعدة مرضى عى الألوان، ثم استعمل فيما بعد في مساعدة الأفراد الذين يعانون من الدبلكسيا إذ عمل على تحسين القراءة والكتابة والاستيعاب لديهم.

ويرى القائمون على استخدام الكروماجين، أن في اضطراب القراءة، تكمن المشكلة في دائرة التوصيل إلى الدماغ تمر المفضلة الخلوية. فهذا المر يتألف من خلايا عصبية كبيرة، وهذه الخلايا تشكل عراً من العين إلى الدماغ. ويعتقد بأن هذه الممرات لدى الأشخاص الذين يعانون من الدبلكسيا مختلفة عما هي عليه لدى الأسوياء. لذا لمصمّمات الكروماجين تعمل على إعادة تزامن وتعير سرعة المعلومات في الممرات، كي تساعد من يعانون من الدبلكسيا على تحسين قدراتهم في القراءة والكتابة، والإملاء.

يستخدم اختبار ولكنز Wilkins لسرعة القراءة كمقياس موضوعي للتحسين في القدرة القرائية. إلا أن هذا الاختبار لا يقيس التقليل من تشوش المادة القرائية مباشرة، بل بدلاً من ذلك يعتمد على الافتراض المقاتل بأنه إذا حدث تناقص في التشوش، فإن هذا سيؤدي بشكل طبيعي إلى زيادة فورية ومباشرة في سرعة القراءة.

ومع أن الزيادة الكبيرة في سرعة القراءة مع استعمال الكروماجين هي دليل كاف على أن هناك تحسناً حقيقياً في سهولة القراءة، لذا فمن المحتمل جداً أن التشوش الحاد يمكن إزالته تماماً دون زيادة مباشرة في سرعة القراءة. فبعض الذين كانوا يعانون من صعوبة القراءة شعروا تماماً بزيادة الوضوح في النص القرائي مع أنهم لم يحققوا زيادات في كبيرة في سرعة القراءة. وقد يعود هذا إلى الطريقة التي تم فيها تعليمهم للقراءة.

الكروماجين ليس علاجاً ! بل هو طريقة للتغلب على مشكلة يعاني منها بعض الناس

وتظهر استشارات المتابعة أن تأثير مصفيات الكروماجين مستقر وثابت، بحيث لا توجد ضرورة لإجراء تغيير على هذه المصفيات، فضلاً عن أن التحسن الملحوظ يظهر خلال فترة تتراوح بين أربعة إلى ستة أسابيع

وتأتي مصفيات كروماجين في تسعة ألوان وثلاث كتافات (حيدات) Intensities. كما أنها توجد على شكل عتسات لاصقة ونظارات ملونة. ويتم اختيار العدسة اللاصقة أو النظارة الملونة بعد إجراء تقييم شامل يتضمن فحصاً للعينين، وتطبيق اختبار بالمجهر للديسلكسيا، واختبار سرعة القراءة، واستخدام مصفيات التجربة.

وبعد تحديد المصفيات المناسبة، تجرى مراجعة بعد ستة أسابيع أولاً، ومن ثم تتم المراجعة كل ثلاثة أشهر. وليس من الحكمة يمكن الاعتماد بشكل كلي على الكروماجين، بل يجب أن يرافق ذلك تطبيق أساليب تعليمية متخصصة.

وفي دراسة أجراها اختصاصي فحص النظر زيدان (Zeidan, 2004)، على (434) مفعوصاً شخصوا على أنهم يعانون من الديسلكسيا، حيث عولجوا باستخدام مصفيات كروماجين، أشارت النتائج التي يوضحها الجدول، إلى ما يلي:

عدد المفعوصين	نسبة التحسن من 100%
112	90%
131	75%
97	60%
51	45%
18	30%
11	25%
9	15%
5	لم يظهروا تحسناً

ويعزو الباحث النجاح الذي تحقق من خلال استخدام مصفات الكروماجين إلى عاملين رئيسين. أولهما: أن الاختبار التشخيصي لاختيار المصفي المناسب سهل التطبيق، ولا يستغرق تطبيقه وقتاً طويلاً. ثانيهما: أن استجابة المفحوصين للعلاج كانت سريعة وإيجابية في معظم الحالات

ويعد الكروماجين المنتج الوحيد من نوعه الذي صرحت باستخدامه وكالة الغذاء والدواء (FDA) للتطبيق على حالي عمى الألوان أو العجز اللوني والديسلكسيا. ويذكر بالذكر أن نظام كروماجين ذو فعالية عالية ومؤكدة للكشف والسيطرة على الحالتين آنفة الذكر. فقد استعاد منه آلاف من الذين يعانون من الديسلكسيا، مما أدخل السعادة عليهم، وعلى أهاليهم في مختلف أنحاء العالم.

الفصل الخامس

دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية بين النظرية والتطبيق

المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج

الهيئة الأقل تقييداً

الدمج الأكاديمي

ممارسة التربية العادية

الدمج الكامل

نماذج لإدخال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.

صعوبات الدمج في الصفوف العادية.

تعديل المناهج.

تعديل المناهج عبر المراحل الدراسية.

أساليب التدريس لطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.

التدريس بواسطة الزملاء.

التعليم للأجهزة السمعية.

أساليب التعلم التعاوني.

دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية؛

بين النظرية والتطبيق

تمهيد

لا يزال الجدل والنقاش محتدماً حول أفضل الطرق التي يمكن استخدامها لتقديم خدمات التربية الخاصة، حيث استعملت مصطلحات مثل 'الدمج' و 'مبادرة التربية العادية' و 'الدمج الشامل' و 'الدمج الجزئي' و 'المدرسة غير المتجانسة' و 'التكامل' و 'البيئة الأقل تقييداً' وذلك لوصف المفاهيم التي تعتبر أساليب مناسبة للعمل مع الأطفال سواء عاديين أو ذوي حاجات خاصة، وقد أظهر هذا الجدل وتلك المناقشات بعض المتطلبات الضرورية لنجاح نماذج لإصالح الخدمة الجديدة بما في ذلك إعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل ودمج التربية العامة والخاصة، والوصول إلى نظام تربوي عام موحد.

وعلى الرغم من أن العاملين في ميدان التربية الخاصة يتحلون مواقف متباينة إزاء حجم الدمج وطبيعته، إلا أن المجتمع يتفق من حيث المبدأ على أن الهدف المعلن للغالبية العظمى من برامج التربية الخاصة هو إعادة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة إلى المدرسة العادية على أوسع نطاق وبأسرع وقت ممكنين، وقد كان هذا الهدف على الدوام أهم الأهداف التي حاولت التربية الخاصة تحقيقها على مدى الربع قرن الماضي. وعلى الرغم من أنه قد تكون نية أنصار هذه الفكرة جيدة إلا أن التعامل مع مفهوم الدمج على أنه 'إما الكل أو لا شيء' على الإطلاق يؤدي إلى تبسيط مبالغ فيه لحاجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، ويخلق تحديات خاصة من جانب معلم الصفوف العادية.

تؤكد الدراسات على أن بيئة الصف العادي هي البيئة التعليمية الأفضل للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك إذا لم تحول تلك الصعوبات - من حيث الشدة أو

النوع - دون ذلك ، لا سيما وأن هؤلاء الطلبة قد أضعفوا في الحصول على تقدم أكاديمي ملموس في الصفوف الخاصة عما يترتب على هذا النوع من الدمج إجراء الكثير من التعديلات على المناهج الدراسية المقدمة، وعلى البيئة الصفية بشكل عام وهذا لا شك يفرض تحديات وواجبات جديدة على معلمي الصفوف العادية التي لم تكن بالحسبان قبل أن تتم عملية دمج هؤلاء الطلبة. فما كان يقوم به معلم غرفة المصادر أو معلم الصف الخاص من مهام قد أسندت كلها أو بعض منها إلى معلم الصف العادي، وهذا يتطلب من القائمين على عملية الدمج تزويدهم بذلك المعلم بالدورات التدريبية التمهيدية والدورات التدريبية المتخصصة في موضوعات تتعلق بكيفية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم وتعليمهم في الصف العادي.

وليس هذا فحسب، بل يجب أن يتم إعداد الطلبة العاديين في الصف لتقبل ذوي الصعوبات التعلمية والتعاون معهم، ذلك أن الطلبة العاديين قد أصبحوا شركاء في عملية التعليم ، وتترتب عليهم مسؤوليات وواجبات لا يمكن إغفالها أبداً، لذا فالطلبة العاديين يجب أن يعرفوا طبيعة التعديلات التي يجريها المعلمون فيما يتعلق بالطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. لذلك اهتمت الدراسات مؤخرا بتعرف ادراكات كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لممارسات الدمج المدرسي وما تتضمنه من تعديلات على الواجبات الدراسية، وأساليب التدريس وتصحيح الامتحانات، والواجبات المنزلية، والمساعدة التي يتم تقديمها للطلبة، وطرق لجميع الطلبة لأغراض التدريس.

إن الطموح وصف للدمج هو أنه تحرك اجتماعي وفلسفي سابق للبحث العلمي والممارسة، فليس ثمة دراسات متروكة تدعم القول بأن الطفل ذا الحاجة الخاصة يمكن أن يتجاوز تحصيله وهو في الصف العادي إذا كان في صف خاص ، وقد وجد في دراسة مسحية للأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن الاستنتاج الوحيد الذي تنتمي إليه الدراسات هو أن الدمج يكون مجدياً إذا كان معلمو الصفوف العادية قادرين على تكييف التعليم لطلاب غير متجانسين (Stainback & Stainback, 1984).



المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج

لقد أسهم العقدان الأخيران من القرن العشرين بتعريفات جذرية في القوى القانونية ، والاجتماعية ، والاقتصادية التي ثمرت بدورها في كل من التربية العادية والخاصة . وقد استمرت اليناث التي يطلق فيها الطلاب غير العاديين الخدمات التربوية مركزاً لبعض هذه التغييرات (برادلي، سيرز، سوتلك، ١٩٢٠٠). حيث صاحب هذه التغييرات مراجعة مستمرة للممارسات التربوية لتعكس التغيرات التي تنفذ قطاعاً كبيراً من المعلمين.

لقد طرأت تعديرات واسعة على اليناث التربوية التي يمكن إحلال الطلبة ذوي الحاجات الخاصة فيها ومن ضمنهم ذوي الصعوبات التعلمية ، كما تعالت الأصوات بالدعوة إلى مزيد من التكامل بين نوعي التربية، فظهرت أفكار: البيئة الأقل تقييداً والدمج الأكاديمي ومبادرة التربية العامة وأخيراً الدمج الشامل، وكثيراً ما تظهر هذه المصطلحات لبعض كمصطلحات مترادفة ولكنها ليست كذلك بالنية لأخريين. وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات، وشرح لما تعنيه كل منها:

أولاً، البيئة الأقل تقييداً

يقصد بالبيئة الأقل تقييداً least restrictive environment الوضع التعليمي الذي يزيد من فرص الطالب ذي الحاجات الخاصة في الاستجابة والتحصيل ، ويسمح كذلك للمعلمين العاديين بالتفاعل بمعدل مقبول مع جميع الطلبة في الصف ، وقيام العلاقات الاجتماعية المقبولة بين الطالب ذي الحاجات الخاصة والطلبة العاديين. ويشير (الروسان وآخران، ٢٠٠٤) إلى أن مفهوم البيئة الأقل تقييداً يتنادى بتوفير فرص لتطبيع الاجتماعي المبكر للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من خلال إشراكهم في الخبرات المدرسية مع أقرانهم العاديين بحسب ما تسمح به إمكانياتهم (أي طبيعة مشكلاتهم) وتعمد الإشارة إلى أن مفهوم البيئة الأقل تقييداً قد شكل حجر الأساس في حركة الدمج الشامل أو الجامع Inclusion. ويمكن وصف البيئة الأقل تقييداً على النحو التالي:

- ١ يتلقى الأطفال المعوقون التعليم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين إلى أقصى حد ممكن سواء في المدارس العامة أو الخاصة أو مؤسسات العناية الخاصة .

٢ لا يتم نقل الطفل المعوق إلى الصف الدراسي الخاص ، أو المدارس المعزولة أو نقله من الصف الدراسي العادي إلا إذا كانت الإعاقة شديدة، بحيث لن يتمكن الطفل من تلقي التعليم حتى مع استخدام المعينات والخدمات الخاصة .

إن تزايد عدد الاختصاصيين في حقل صعوبات التعلم قد ساهم في إيجاد نظام تصنيفي لأفراد تلك الفئة ، وفي التأثير في طيعة البرامج والخيارات التربوية المطبقة ، بالإضافة إلى تنامي حركة البحث العلمي في هذا المجال ، وهذه العوامل مجتمعة قد ساهمت إلى حد بعيد في الإقدام على دمج ذوي الصعوبات التعليمية في الصفوف العادية.

إلا أن هذا الطرح قد ووجه ببعض المعارضة من قبل الاختصاصيين والممارسين، وحبسهم في ذلك أن بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم لديهم سلوكيات مضطربة لا يستطيع معلم الصف العادي التعامل معها ، لذا لابد من أن يكون هناك دورات تدريبية على مستوى عالٍ لمعلمي الصفوف العادية حتى يتمكنوا من التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها هؤلاء الطلبة في الصف العادي.

ثانياً: الدمج الأكاديمي

إن مفهوم الدمج mainstreaming قد شابه سوء فهم كبير وأحدث إرباكاً حقيقياً ، فالبعض رأى فيه دعوة لإغلاق صفوف ومنازل التربية الخاصة وتعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف الدراسية العادية (الحطيط، ٢٠٠٤). إلا أن الدمج لا يعني تعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقسرة على تلبية حاجاتهم . وفي كثير من الحالات تمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير وفي أحيان أخرى فالبيئة الأقل تقييداً لا تشمل الصف الدراسي العادي إطلاقاً .

ولقد ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الدمج إذ يُعرف "مجلس الأطفال غير العاديين" الدمج على أنه مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال



لعاديين في الصف العادي وفي أقل البيئات تقييداً للطفل غير العادي ، بحيث يكون الدمج إما بشكل مؤقت أو بشكل دائم ، بشرط توفر عوامل تساعد على النجاح في المصهور (الرومان ، ٢٠٠٩).



والدمج شكل من أشكال الاتجاهات التربوية نحو الطلبة المعوقين يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع زملائهم العاديين ، بشكل مؤقت مبني على أسس متطورة وتخطيط تربوي وعلمي مبرمج ، ويتطلب توضيح المسؤولية لكل من معلمي التربية العادية وخاصة الأشخاص المهنيين الآخرين. (Kauffman & Hallahan, 2003)

ومن المعروض السابق نخلص إلى القول إلى أن الدمج ضمن مفهوم 'الدمج الأكاديمي' يعني وضع طلبة مختارين من ذوي الصعوبات التعلمية في الصفوف العادية بشكل تدريجي، ويتحدد ذلك من خلال قناعة المعلم بأن الطالب سيستفيد حقاً من الدمج الأكاديمي. وضمن فلسفة الدمج فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم دمجهم في لصفوف العادية في مادة واحدة في بادئ الأمر ، أو لجزء من اليوم الدراسي ومن ثم الانتقال التدريجي في زيادة الوقت الذي يمضيه الطالب في الصف العادي ويتم في العادة مراقبة خطة الدمج من قبل معلم التربية الخاصة والمعلم العادي ويقوم الاثنان بتنفيذها



ثالثاً: مبادرة التربية العادية

يشتمل جوهر مبادرة التربية العادية Regular Education Initiative بلمج التربية العامة والتربية الخاصة في نظام موحد ، أي أن الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة يجب أن يتنظر إليهم كمسؤولية مشتركة لجميع المعلمين بدلاً من أن يكونوا مسؤولي معلم التربية الخاصة فقط . ويقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى جميع الطلاب قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية ، والسلوكية ، والجسمية (Will, 1988) . بدلاً من إنشاء أو توفير برامج يتم توجيهها استبعاد الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوي العام بهدف التدريس التخصصي ، يتم تمثيل وتكييف صفوف التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب المتعلمين (Semmel et al, 1991) . إذ يمكن خدمة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية وغيرهم من ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية بصورة أكثر فاعلية في بيئة التربية العادية . وتوصي هذه المبادرة بشكل جوهري ، بضرورة الإبقاء على ذوي الصعوبات التعلمية وغيرهم من طلبة التربية الخاصة في العرف الصفية العادية . لا سيما وأن الدراسات قد أثبتت أنه يمكن خدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الصفوف العادية بشكل أكثر فعالية من نظام التربية الخاصة .

رابعاً: الدمج الشامل

ما برح المعلمون ، والأهالي ، والمشرعون يتساءلون لماذا ذلك الفصل الموجود بين التربية العامة والتربية الخاصة . وقد ازداد الدعم القانوني والمجتمعي لتحقيق دمج أكثر شمولاً ، والابتعاد عن تصنيف طلاب التربية الخاصة إلى مجموعات عند تواجدهم مع أقرانهم العاديين (Halvorsen & Sailor , 1990) . واستمر ذلك بحيث أصبح اتجاهاً متنامياً لاشتراك النظم المتصلة معاً كمنطلق لمسة إيجاد البيئة الأقل تقييداً .

ولقد ظهرت مصطلحات (الاحواء) الدمج الشامل Full inclusion ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School ، والتكامل Integration في الأدب التربوي للإشارة إلى



إلى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة، ولا يستلزم التكامل أو مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محددة تهيئهم لجلسات ومناصبين للبرامج التربوية الموجودة كما هو الحال في برامج الدمج mainstreaming، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على إحصاء الطيات الصفية الداعمة للاحتياجات التربوية والاجتماعية لجميع الطلاب سواء أكانوا معوقين أو عاهدين.

فالدمج الشامل يختلف عن مفهوم الدمج، حيث يعتمد سياسة الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مناسبات تعكس عدم التجانس Heterogeneous الذي يتألف منه المجتمع. ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج أعدت مسبقاً حيث يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقات الطلاب وشكلها.

وتعرف مدرسة الدمج الشامل بالمدرسة التي لا تستثني أحداً، حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة 'عدم الرفض' Zero reject philosophy، وهذا عمل يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه. (Lilly, 1971) أي جمع جميع الأطفال من فئة عمرية معينة في صفوف عادية دونما تفریق بين ذوي حاجة خاصة - مهما بلغ مستوى إعاقتهم - وغيره من الأطفال، على أن يقدم لـذوي الحاجات الخاصة الدعم اللازم الذي يتناسب وحاجاتهم (الوقفي، ٢٠٠٣). وضمن هذا المفهوم فإن المفزى من حركة الدمج الشامل هو إعادة هيكلة المدرسة العادية والتقليل من التربية الخاصة حيث ينظر أنصار فكرة الدمج الشامل إلى التربية الخاصة على أنها 'نظام ثاني' لا داعي لوجوده. وبما صار هذا المبدأ يؤمنون بأن التطبيق الاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن أن يحدث إلا في حال دمجهم في الصفوف العادية والتقليل من التسميات التي تعطى لهم.

إن الدمج الشامل يعني أن يعمل المعلمون مع الطلبة في سياق ملائم لمجموعة غير متجانسة من الطلبة. وهو يعني أيضاً أن يتبنى المعلم توقعات ويحدد أهدافاً بديلة للطلبة. ومن الصعوبة بمكان حث المعلمين على عمل ذلك، فالدمج الشامل يقوم على افتراض مفاده أن تعليم جميع الطلبة تقريباً يجب أن يُسهل بالصف العادي، ويعد ذلك يمكن نقل الطلبة إلى بيئات تعليمية أكثر تقدماً بناء على حاجاتهم الخاصة.

تكوين فعالية المعلم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم

د. مصطفى شحمة - فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى تكوين برنامج التعليم الجامع، التابع لوزارة التربية والتعليم بعزقة، من حيث معرفة واقع التخطيط والمنهاج الدراسي وأساليب الإشراف التربوي المستخدم في البرنامج، طبقاً لتخيرات المجلس والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة والمطقة التعليمية، والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين المشتركين بالبرنامج.

وبلغت عينة الدراسة (١٩٨) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي للدراسة، وأجابه عندهم حوالي (١٩٨٠) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثان في الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تحتوي على محاور الدراسة الرئيسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن التخطيط لا يأخذ بالاعتبار وبدرجة كافية الإمكانيات والتسهيلات المادية، فضلاً عن ضعف مشاركة المجتمع المحلي في البرنامج.

- إن المناهج الدراسية لا تأخذ بالاعتبار ملائمة الأنشطة التعليمية لنوم الإعاقة والمعسر العقلي والزمني وقدرات وميول الطلبة الموهوبين بالدرجة الكافية، وهذا وجود لبيئة تعليمية واضحة المهامهم.

- ما تزال أساليب الإشراف تركز على تصيد أخطاء المعلمين، ويتم الزيارة الصفية دون موجد ميسق، ولا تتبع أساليب الإشراف التربوي مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بالدرجة الكافية، كما أنها تهمل الإشراف العلاجي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) طبقاً للجنس وذلك لصالح الذكور في مجال الأول والثاني والدراسة بشكل عام، ولصالح الإناث في المجال الثالث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) طبقاً للمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، وطبقاً للدورات التدريبية لصالح المعلمين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لتغير الخبرة في مجال التخطيط والمنهاج الدراسي، بينما توجد فروق في مجال أساليب الإشراف التربوي لصالح الخبرة الأطول.

(نشان وسلمان، ٢٠٠٥)

نماذج إحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

يستعمل مفهوم 'الدمج' على نحو واسع في نطاق الصفوف التعليمية ليشير إلى ممارسة إحلال الطلاب ذوي صعوبات التعلم اجتماعياً وأكاديمياً في صفوف التعليم العادي عندما يعتقد المعلم أن بالإمكان تعليمهم وهم مدمجون في هذه الصفوف ، على أن يكون دمج هؤلاء الطلبة مبنياً على قرارات تربوية مخطط لها ، وبتدرجات كبيرة من الإحلال (Wallace, 1988).

ويجدر بالذكر أن الإحلال في الصف العادي هو الإحلال الأكثر أهمية وأولوية، وهو أقل الیثاث تعقيداً لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من أقل الإعاقات تأثيراً في تعلمهم، فمن غير الواقعي أن نتوقع إمكان التعامل بنجاح مع ذوي صعوبات التعلم الخاصة مدمجين في الصف العادي.

ومن أبرز النماذج التي يمكن من خلالها دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئة الصف العادي ما يلي:

١- النموذج الجزئي في الصف العادي

يخصص هذا المستوى للطلاب الذين يعانون مشاكل خاصة ولكنهم يستطيعون الاستفادة من الخدمات التعليمية الأساسية ، وإمكاناتهم أن يلتحقوا بنشاطات عادية مع أقرانهم العاديين، ولكنهم بعد ذلك يلجؤون لتلقي تعليمهم الأكاديمي في غرفة المصادر. (جعفر، ٢٠٠٣) فالطلبة الذين يتم تدريسهم جزءاً من اليوم المدرسي في غرفة المصادر، يجب أن يكون الهدف النهائي المعلمن من البرامج التربوية الفردية - التي يطبقها معلم غرفة المصادر - هو انتقاظهم من غرفة المصادر وإحلالهم في الصف العادي جنباً إلى جنب مع رفاقهم العاديين .

ومن الضرورة بمكان أن تشتمل تلك البرامج التربوية التدريب على مهارات أكاديمية واجتماعية تصاغ على شكل أهداف عامة يصار إلى تحقيقها من خلال أهداف تعليمية فردية سلوكية خاصة (Wallace 1988) يؤدي تحقيقها في النهاية إلى

تحقيق الهدف العام، وصنعنا يتم تحقيق جميع الأهداف العامة قدر الإمكان فإنه يمكن
إحالة الطالب إلى الصف العادي إلى جانب الطلبة الماديين، وذلك بعد إجراء تقييم له.

٢- الصف العادي، ذو الخدمات التعليمية المساعدة

وفي هذا النموذج يبقى الطفل في الصف العادي، ويتلقى خدمات أخرى من
طريق المعلم المتنقل أو خدمات مساندة أخرى. ويقضي الطالب معظم يومه مع أقرانه
في الصف العادي إلا أنه يتركهم في أيام أو أوقات محددة من الأسبوع لتلقي الخدمة من
قبل المعلم المتنقل مثل اختصاصيو النطق واللغة أو اختصاصيو العلاج الطبيعي.

٣- الصف العادي والمشورة المقدمة للمعلم

يقضي الطالب في هذا البديل يومه الدراسي كله في غرفة الصف العادية، ولا
يتلقى أي خدمات تعليمية خاصة مباشرة. وخصوصاً من ذلك يتلقى معلم غرفة الصف
العادية عدة خدمات على يدي المعلم المستشار الذي يزوده بدوره بإرشادات تتعلق
بم حاجات الطالب المدمج في غرفة الصف.

٤- الصف التفاضلي العادي

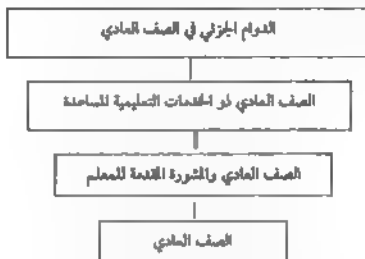
يمثل الصف العادي الوضع التعليمي الطبيعي (أو البيئة الأقل تقييداً)
والوضع الأكثر تفصيلاً في الوقت الحاضر لأنه يحقق فلسفة الدمج الشامل. وفي
صفوف التعليم العام، يتلقى الطلبة ذوو صعوبات التعلم تعليمهم على أيدي معلمين
عاديين بالتعاون مع معلمي التربية الخاصة.

وثمة وسيلتان لتقديم الخدمة لذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف
العادية هما: الخدمة المباشرة (حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مباشرة مع الطالب
في الصف العادي)، والخدمة غير المباشرة (حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مع
المعلم العادي الذي يقوم بدوره بنقل التعليم للطلاب). وقد غلب أن توجه هؤلاء
الطلبة في الصفوف العادية جملة من هاتين الخدمتين.

وعلى الرغم من التباين في نتائج الدراسات حول فاعلية التعليم الذي يتلقاه
الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف العادي، فقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً



متزايداً لتعليمهم في الصفوف العادية، ولعل أحد الأسباب الرئيسة التي تدفع بهذا الاتجاه هو أن هؤلاء الطلبة أخفقوا في إحراز تقدم أكاديمي ملموس في الصفوف الخاصة حتى أثناء تنفيذ برامج تطوير مهني مكثفة للقاتمين على تعليمهم



الشكل (٥-١) نماذج لإحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

تحفظات على الدمج في الصفوف العادية

يرى الكثير من المربين أن أفضل بيئة لدمج ذوي الصعوبات التعليمية الطفيفة هي الصف العادي، إلا أن صفة "طفيف" في وصف هذه الإعاقة قد تُفهم فهماً غير سليم من قبل أولئك الذين لا يمرون مشكلات عملية التعلم حتى الوهي مما يؤدي بهم إلى توجهات خاطئة في التعامل مع هؤلاء الطلبة؛ كأن يعتقدوا أن كون المشكلة حالة إعاقة طفيفة لا تستدعي أن تُشخص وتعالج بشمول ومنهجية علمية، وليس ثمة ما يمنع من دمج الطلبة في الصف العادي وتعليمهم بالطرق والأساليب العادية شأنهم بحاجتهم إلى طرق تعليم خاصة ومعلمي تربية خاصة. وقد فات هؤلاء بأن هذا الوضع إذا صح بالنسبة لذوي صعوبات التعلم الطفيفة فإنه لا يصح لذوي صعوبات التعلم المتوسطة والشديدة. فالأطفال لا يتعلمون جميعاً بنفس الطريقة، والأطفال المختلفون يحتاجون طرائق تعليم مختلفة في أوقات مختلفة من تطوّرهم.

كما أنه لا بد من التحقق إزاء قول بعض المربين بإمكان تعليم جميع الطلبة في الصف العادي وما ينتج من ذلك من دعوة إلى دمج جميع الطلبة في الصف العادي، فمثل هذه الدعوة تعبر عن توجه نظري أكثر عما هي مدعوة بالبحث العلمي.

صعوبات الدمج في الصفوف العادية

هناك بعض الصعوبات التي تكتنف دمج ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، وهذه الصعوبات منها ما هو مرتبط بالمعلمين أو بالطلاب أو بالأهل أو بجميع هذه العناصر مجتمعة، ولما يلي عرض لتلك الصعوبات.

الصعوبات المرتبطة بالمعلمين

إن دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، كفيل بأن يعتبره بعض المعلمين تحدياً لهم، وإجمالاً يحق لهم لوجود طلبة يمثلون مصطلح 'صعوبات التعلم' في داخل الصف العادي، يعني الكثير من الاعتبارات لدى بعض المعلمين لما يفتقر بذلك من أهياء وجهود إضافية لم تؤخذ بالحسبان (Wallace 1988). ولعل أبرز هذه المميزات والتحديات يتمثل في:

١- نقص المعرفة

إن معلم الصفوف العادية ربما لا يكون لديهم المعرفة وأحياناً الرغبة الكافية لتطبيق مفهوم الدمج، إذ أن معظمهم لم يتلق أي تدريب فيما يتعلق بالاحتياجات التربوية الخاصة. وقد بينت عشرات الدراسات العلمية هذه الحقائق. علاوة على ذلك، فإن بعض البحوث بينت أن محاولة التعويض عن نقص المعرفة عند المعلمين من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة لم تكن مثمرة على النحو المرجو منها فمثل هذه التدريب قد لا يقود بالضرورة إلى تشغيل اتجاهات المعلمين نحو مفهوم الدمج.

إن معلم اللغة العربية للصف السادس الأساسي وعلى سبيل المثال لا الحصر، والذي قضى أربع سنوات جامعية في دراسة مواد تخصصية في الأدب والشعر والنحو والصرف - وربما لم يدرس مساقاً واحداً يتعلق بالطلبة ذوي الاحتياجات



الخاصة. فإنه من البديهي أن يرى في وجود أحد طلبة صعوبات التعلم داخل الصف الذي يقوم بتدريسه تحدياً له، ومعيقاً له عند تقديم المادة العلمية للطلبة ضمن مستوى مرسوم على صيغة أهداف سلوكية محددة يفترض أن يحققها نسبة كبيرة من مجموع الطلبة في الصف.

ولما كان الأمر كذلك، فإنه لا حش من وضع أسس تنظيمية لممارسة الدمج ولا يعني ذلك بالضرورة أن ترفع المدارس على تطبيق مبدأ الدمج. فإحدى مشكلات الدمج تتمثل في كونه نتج عن التشريعات وليس عن رغبة المعلمين والمدراس في تنفيذه.

٢- نوعية التعليم

إن نوعية التعليم الذي يفترض أن يُزوّد به ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، يعدّ أيضاً من التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلمون العاديون عند التعامل مع هؤلاء الطلبة. فهم يعتقدون أنهم ليسوا بقادرين على القيام بالتعديلات اللازمة على المناهج وأساليب التدريس لتلائم هؤلاء الطلبة، فهم لا يمتلكون المعرفة والخبرة الكافيتين، إضافة إلى إحساسهم بأن تنفيذ التعديلات المطلوبة أمر صعب لأسباب كثيرة. وإضافة إلى مواقف المعلمين السابقة، فإن مواقف الطلبة أنفسهم قد تكون بمثابة عائق يحول دون إمكانية تعديل أساليب التعليم وتنظيم البيئة الصفية لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

من هنا فإنه يتمين على معلمي التربية العامة والخاصة أن يعملوا جنباً إلى جنب للحصول على المعرفة المناسبة حول كيفية تحقيق أفضل تدريس للطلاب فخرية المسلم، وكذلك المواد التعليمية يجب أن تكون مشتركة بين المعلمين. (برادلي وآخرون، ٢٠٠٠) وإن إعادة تنظيم أسلوب إيصال الخدمات يمكنه أن يجعل من العاملين والمصادر التعليمية متيسرة لجميع الطلاب. فعلى سبيل المثال يمكن لمعلمي التربية الخاصة أن يندمجوا كمعلمين مساعدين Co-instructor's، أو مستشارين، ويمكن أن يقوموا أيضاً بإجراء تعديلات في التعليم تشمل المنهج وأساليب التدريس

3- جودة الوقت

لا يرى معلم الصفوف العادية في ذهاب الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية جزءاً من الوقت المدرسي إلى غرفة المصادر وتلقي التعليم على أيدي مختصين أجروا من شأنها أن تخفف الأعباء عنهم. فهم يقومون بجزء من مهام التقييم، مثل معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة، وذلك بتطبيق العديد من الأدوات التشخيصية غير الرسمية، إضافة إلى تنسيق أوقات الحصص بين الصف العادي وغرفة المصادر، وكيفية تنقل الطلبة بين هذين الخيارين التربويين

إضافة لما سبق، فإن معلمي الصفوف العادية يرون في ذهاب بعض الطلبة إلى غرفة المصادر إجراء يجرهم بعيداً عن النشاطات والخبرات التي يمارسها أقرانهم في الصف العادي، مما ينعكس سلباً على مستوى دافعيتهم ومفهومهم لذواتهم، وليس هذا فحسب بل إن بعض المعلمين يتخوفون من أنهم يستوجب عليهم الإبطاء من وتيرة التطور في المنهج المدرسي، أو حتى تغييره لمواكبة التأخر لدى بعض الطلبة، مما قد يؤثر على باقي الطلاب في غرفة الصف. عليه، فإن قضية 'جدولة الوقت' تعد أمراً مهماً لحدوث تكامل حقيقي في العملية التعليمية. (Wallace 1988)

المتطلبات المهنية لإعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل : دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية

يهدف هذا البحث إلى معرفة المتطلبات المهنية اللازمة لإعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لمقابلة احتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل، كما يهدف البحث إلى التوصل إلى تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء الاستفادة من بعض التجارب العالمية الرائدة في تطبيق سياسة الدمج الشامل.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

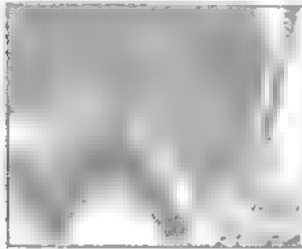
1- ما مفهوم سياسة الدمج الشامل؟ وما فلسفتها؟ وما أهميتها؟



- 2- ما التجارب العالمية المعاصرة في مجال إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء سياسة الدمج الشامل؟
 - 3- ما المتطلبات المهنية لأعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل؟
 - 4- ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء الاستفادة من بعض التجارب العالمية موضع الدراسة؟
- ويستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات والبيانات عن سياسة الدمج الشامل ، ومتطلبات إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ، في ضوء بعض التجارب العالمية ، التي تمد المعلم لمحاولة احتياجات سياسة الدمج الشامل .
- ويتناول البحث الحالي بعض التجارب الراكدة في مجال سياسة الدمج الشامل
- مثل : الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان . (سويل وعبد المعطي، 2005)

الصعوبات المرتبطة بالطلبة

يعاني معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تدنٍ في مفهوم الذات، وترجع العديد من نتائج الدراسات والأبحاث أن هذا التدنٍ ينتج عن خبرات الفشل المتعاقبة التي يمر بها هؤلاء الطلبة فبعض الممارسات التربوية الروتينية التي تجري في الصف مثل الاختبارات الصعبة، وأوراق العمل المطوّقة ، والتدريبات الفردية ، وغيرها من الممارسات يمكن أن تقلل من شعور الطالب ذي الصعوبة التعليمية بأنه جزء من المدرسة وليس هذا فحسب بل إن البرنامج الذي يسرع في تعليم المهارات للطلبة متجاهلاً الفروق الفردية (الأكاديمية والنمائية) بينهم يمكن أن يعوق إحساسهم بالارتباط بالمدرسة إضافة إلى أن ما يصف به ذو الصعوبة التعليمية من خصائص أكاديمية واجتماعية غير متجانسة . تسهم في ضعف الإدارة والسيطرة على صفوف الدمج. وما يزيد الأمر تعقيداً ليس عدم التجانس بين الطلبة أنفسهم فحسب، بل عدم التجانس القائم بين قوى الطالب نفسه. (الحطيط ، 2004).



إن الصعوبات المرتبطة بالطلبة - والتي تحول دون تطبيق مبدأ الدمج في الصفوف العادية على النحو المخطط له - ليست حصراً على ذوي صعوبات التعلم فقط، فهناك صعوبات ترتبط بالطلبة العاديين أيضاً قد تعيق من إمكانية التطبيق. وجعل هذه الصعوبات يتمثل في عدم تقبلهم أو انسجامهم مع طلبة 'مختلفين' ومن العوامل التي تعزز من عدم التقبل والانسجام، شدة الصعوبة التعليمية، ونوعها، والاضطرابات السلوكية المصاحبة، وطبيعة السلوكيات الاجتماعية التي يديها ذوو صعوبات التعلم، ومدى التكييفات المقدمة هؤلاء الطلبة وغيرها من العوامل ذات العلاقة. وحقيقة هناك حاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات العلمية لتحديد التأثيرات المحتملة لدمج ذوي الصعوبات التعليمية في مجر الطلبة العاديين وتعلمهم.

التفاعلات بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي الصعوبات التعليمية

سمحت هذه الدراسة إلى تحليل أنماط التفاعل الجسمي واللفظي بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الغرض، قام الباحث بتطوير أداة لقياس التفاعلات الاجتماعية وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (284) طالباً وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى أن التفاعلات بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم إيجابية بدرجة متوسطة. (البيستجي، 2002)



الصعوبات المرتبطة بالأهل

هناك بعض الصعوبات المرتبطة بأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تثير دمج أبنائهم في الصفوف العادية. ومن أبرز هذه الصعوبات

١ - طبيعة التنشئة الاجتماعية: فهناك تفاوت كبير بين الشدة واللين في عملية التنشئة الاجتماعية لدى الوالدين تجاه أبنائهم تتراوح بين الشدة والحماية الزائدة والإهمال والتدليل، وقد تمتد ذلك إلى الناحية التعليمية. فبعض الأهالي يرفضون دمج أبنائهم خوفاً عليهم من المعاملة القظة التي قد يتعرضون لها من قبل الطلبة العاديين

٢ - قلقة الندوات والبرامج التوعوية: حيث أن عدم معرفة الأهالي بفوائد الدمج يمكن أن يؤثر سلباً في تلك العملية. وخلاصة القول، إن تطوير برامج التربية الخاصة بشكل هام وتطوير برامج الدمج بصفة خاصة لن يؤتي ثماره طالما أنه يتم بمعزل عن خبرات وآراء أولياء الأمور.

تسهيل المنهاج

إن المنهاج العادي المعدل يُستخدم عندما تكون الصعوبات لدى الطالب متضمنة معظم عناصر المنهاج مما يتطلب اهتماماً متزايداً بالاحتياجات التعليمية الخاصة مع بقاء الباب مفتوحاً للمشاركة بالخبرات الملمعة قدر المستطاع. (الحطيط، ٢٠٠٤). وإذا اتضح أن الاحتياجات الخاصة شديدة جداً أصبح هناك حاجة لتوظيف مناهج بديلة

ومن أجل التيسير على معلمي التربية العادية أثناء تنفيذ المنهج، والتدريس المعدل في غرفة الدراسة، فإن إمدادهم بالنماذج والتعريفات حادة ما يكون مفيداً ففرض التعديل Modification هو تمكين المعلم من تلبية الاحتياجات العقلية والجسمية والسلوكية للطلاب، ويسمح التعديل للطلاب أيضا الاستفادة من ذخيرة المهارات الموجودة لديه عند اكتساب المهارات والمعارف الجديدة. فالمفهوم الذي يرتبط دوماً بالتعديل هو المشاركة الجزئية Partial Participation والذي يتضمن مستوى مشاركة فاعلة في المهمة أو النشاط

ويعتمد تعديل المناهج وأكثى تدريسها على الخصائص التعليمية للطلبة، والتخطيط للتدريس وفق الاحتياجات الفردية لهؤلاء الطلبة. وحين تبدأ عملية التدريس يتخذ المعلم بعض الأحكام حول نجاح الدروس الفردية ومن ثم يقوم بتعديل الدروس اللاحقة فالاعتقاد السائد هو أن تعديل المناهج وعملية التدريس اللذان يأتيان كاستجابة لاحتياجات الطالب، غالباً ما يرتبط بمستوى التعلم الذي أحرزه ذلك الطالب

ونجد الإشارة إلى أن تعديل محتوى المنهج وطرق التدريس في أي صف من صفوف التربية العادية يمكن تحقيقه من خلال التفكير الخلاق والجهد الذؤوب، سواء كان التعديل بهدف تلبية الاحتياجات المختلفة المتعلقة باهتمامات المتعلم وميوله، أم بما يعانيه من صعوبات. وقد يلجأ معلمو التربية العادية الذين يتعاونون مع معلمي غرف المصادر أو معلمي التربية الخاصة إلى إجراء تعديلات مناسبة للطلبة العاديين وللطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أن مثل هذا الجهد يتطلب دعماً موجهاً. وفي الوقت الذي يكسب المعلمون بعض الخبرات في تعديل أهداف المنهج أو أساليب التدريس فإنهم يبدؤون أيضاً في التفكير بشكل مختلف حول التدريس، ويصبحون قادرين على إجراء التعديلات بشكل أكثر استقلالية ولا يتطلب هذا فهماً للفروق الفردية فحسب، ولكنه يتطلب أيضاً وجود نظرة مرنة للمنهج وعملية التدريس.

وقد أشارت الدراسات السابقة (Fuch, et al, 1992) إلى أن معلمي التربية العادية يعملون إلى التخطيط لجميع طلاب الصف وليس لطلاب كحالة فردية. فغالباً ما يقوم المعلمون في وقت مبكر من العام الدراسي باتخاذ إجراءات روتينية في طريقة التدريس وإدارة الصف والتي عادة ما تستمر حتى نهاية العام الدراسي. وبينما تميل هذه الإجراءات والممارسات إلى التأكد من المحافظة على تنظيم الصف وفاعليته، فإنها في الوقت نفسه بحاجة أيضاً إلى أن تكون مرنة ومستجيبة لاحتياجات الأفراد

وقد حلل يامسلييك، (Ysseldyke, 1990) بعض أساليب التدريس المعدلة فوجد اختلافاً واضحاً بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، حيث أظهر معلمو المرحلة الابتدائية انهماجاً إيجابياً أكثر نحو تعديل التدريس وقد فضل أولئك المعلمون طرقاً بديلة لتدريس الطلاب الذين أخفقوا في التعلم، مثل تعديل الأهداف والمهام،



واستخدام مواد تعليمية مختلفة ، وقد نظر كل من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية إلى التعديلات التالية بعين الرقابة: تحليل خطة سير الدرس، إخبار الطلاب باستمرار احتياجاتهم وآرائهم، وتحصيل الطلاب المسؤولية لتحقيق مستوى مرتفع من الأداء، وقد أقدم معلمو المرحلة الثانوية على إجراء تغييرات قليلة في طرق تدريسهم واستفادوا بدرجة أقل من الطلاب الكبار في صفوفهم الدراسية.

وقبل النظر إلى نماذج التعديل، من الأهمية بمكان أن نأخذ في الاعتبار أن يقوم المعلم العادي الذي يستغل عملية التعديل باختيار ما يمين لأجرامه من تلك التعديلات. وما أن المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة يخططان جنباً إلى جنب وباستمرار، فإنه يصبح من الضروري أن يتخذ معلمو التربية العادية القرارات النهائية للتعديلات، خصوصاً إذا كانوا هم المسئولون الأساسيين لها وتدخل التعديلات التي تطرأ على أساليب التدريس شكلين أساسيين هما: التعديلات الروتينية الصلبة، والتعديلات التخصصية

١- التعديلات الروتينية

يقصد بتعديل الروتين Routine ، مدى اعتماد المعلمين على روتين يسمح بإجراء تعديلات مستمرة وتحقيق أهداف متنوعة ، فالتعديل في الروتين يتضمن قيام المعلمين منذ بداية العام الدراسي بتكييف الوسائل التعليمية والأهداف والرتيبات التنظيمية الأخرى (كتوزيع الطلبة في الصف إلى مجموعات) لأنهم يتوقعون أنه سيكون هناك حاجة إلى أساليب تعليمية مختلفة لاختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد. (الخطيب ، ٢٠٠٤) وبعبارة أخرى ، إن التعديلات الروتينية هي تلك التعديلات الموجهة نحو المجموعة ، واختزال المواد ، والرتيبات التي تراعي المجموعة، والنتائج التي يتوقع المعلمون تحقيقها بصورة مستمرة حين يلجأون إلى استخدام أساليب تدريس مختلفة (Fuch, et al, 1992)، وأمثلة ذلك أساليب التعليم التعاوني، والتدريس بوساطة الرفاق، واستخدام المواد البديلة، فالمعلم الذي سيقوم بتدريس عناصر القصة من خلال قراءة وتحليل رواية ما، قد يختار روايتين مختلفتين بناءً على تفاوت طلبة الصف في مستوى القراءة ، وقد تتم مناقشة المفاهيم في مجموعتين منفصلتين خلال الحصة باستخدام أمثلة من كل قصة. وهكذا فقد تغيرت المواد وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة

وبئين وجود ضعف أكاديمي بالرغم من وجود تلك التعديلات ، فإنه يمكن التعرف إلى ذلك الطالب حيث يصبح بحاجة لخدمات التربية الخاصة ، التي يجب أن تقدم له مع توفير البرنامج التعليمي المبني على الاستراتيجيات وذلك لحجزه من اليوم الدراسي ، ويمكن أن يبدأ ذلك خلال السوات النهائية من المرحلة الابتدائية . أما التعليم الخاص فيمكن أن يستمر حتى المرحلة المتوسطة والثانوية . ومن الضروري أن يتم دمج الاستراتيجيات التي تُدرس للطلاب في المواقف الخاصة ضمن التعليم العام الذي يقدم في غرفة الدراسة العادية وذلك لضمان عملية التعميم والتطبيق الملائم لها .

المرحلة الابتدائية

في هذه المرحلة يجب أن تكون المهارات الاجتماعية جزءاً من البرنامج التعليمي نظراً لمساهمتها في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم . فالصف الدراسي الذي يشجع فيه جواً من التقبل والتجاهات الإيجابية وقبول الفروق الفردية للأطفال يساعد على تكوين مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلبة . (برادلي وآخرين ، ٢٠٠١) . وغالباً ما توفر مناهج المرحلة الابتدائية للطلاب أنشطة منظمة ، ومن تلك المناهج التي تعمل على تعليم الطلاب ضبط النفس : الوقاية من المشكلات الانفعالية والتعليمية في المرحلة الابتدائية ، وجدولة المهارات لطالب المرحلة الابتدائية . ويستطيع المعلمون إعداد بعض الأنشطة بأنفسهم لاستخدامها في الصف الدراسي . والعنصر الأساسي الذي يجب مراعاته عند إعداد تلك الأنشطة هو أن تتماشى مع بعض الموضوعات في المناهج الموجودة . وهذا يؤدي إلى تحسين المناهج كما أنه لن يرهق كاهل المعلمين بإضافة موضوعات كثيرة إلى المناهج الموجودة بالفعل .



المرحلة المتوسطة

توفر المرحلة المتوسطة مزيجاً من التجارب الأكاديمية والمواد الفنية الحرة مع التركيز التعليمي الناعم المرتكز على الطالب، وهذه البيئة تسمح بدمج المهارات الوظيفية (وهي مهارات تخط من خلال المناهج المناسبة لأعمار الطلاب الزمنية، أو الوظيفية أو المفيدة لحياتهم اليومية) ويعد التعاون الوثيق هنا أمراً ضرورياً بين معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة.

المرحلة الثانوية

يتمثل الاختلاف الأساسي في المرحلة الثانوية في ازدياد أهمية استخدام مدخل التغير على نطاق المدرسة كلها بهدف تعلم المهارات الاجتماعية وحل الصراع حيث قامت بعض المدارس العالمية بتطبيق برنامج خاص لتسهيل عملية التواصل والمتفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية وأقرانهم العاديين، ويعد تكوين دائرة الأصدقاء للطلاب ذوي صعوبات التعلم أحد الطرق لتحقيق ذلك.

وهناك طريقة أخرى تم تطبيقها في بعض المدارس تتضمن تقديم مهارات الحياة ضمن الدروس الأكاديمية فعلى سبيل المثال تم إعداد درس العلوم للمدرسة الثانوية بواسطة هيلمك ورفاقه (Heimke, 1994) حيث انصب اهتمامهم على إنشاء منهج إنشائي اختياري للطلاب ذوي صعوبات التعلم والتخلف العقلي والاضطرابات السلوكية. وكانت بدايتهم مع منهج العلوم لأنه يشتمل على مهارات الحياة مع إمكانية دمجها في المحتوى الذي كان واضحاً بالنسبة لهم. ومن الموضوعات التي شملها ذلك المنهج تحديد واستخدام معلومات الطقس، والإلمام بالأمراض وطرق العلاج ويحلو الانتباه إلى أن دمج المناهج وتعديلها في هذه المرحلة ينصب على المهارات ذات العلاقة بالإعداد المهني



تقبل معلمي الصفوف المتوسطة للتعديلات التي تجرى على اختبارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم

حاولت هذه الدراسة التعرف على مدى تقبل المعلمين العاديين للتعديلات التي تطرأ على الاختبارات اليومية والفصلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث طلب من معلمي الصفوف من السابع ولغاية الصف الثاني عشر، تقديم معلومات عن الاختبارات فيما يتعلق بالأبعاد التالية: الاستخدام، والتكامل، والفعالية، وسهولة الاستخدام لـ 32 اختباراً يجري تعديله. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرغبون في إجراء التعديلات، وأبدوا تعاوناً وتجاوباً ملحوظاً فيما يتعلق بفعالية الاختبارات، والوقت الإضافي الذي يُعطى للطلبة أثناء تأديتهم للاختبارات، ورغبهم في توفير المصادر اللازمة للطلبة. (Gajria & Sealand, 1994)

أنواع التعديلات في البرنامج التعليمي

حين ينظر المعلمون إلى النهج والتنوع في احتياجات الطلاب في غرفة الدراسة، فإنهم غالباً ما يجدوا أنفسهم مرتبكين ومحتارين حول ما الذي يمكن تعديله ويعتبر لجميع أنواع التعديل التي تتخذ في غرفة الدراسة مفيداً في تحديد التعديلات المناسبة. وقد أشار وود ورفاقه (Wood, 1992) إلى عدد من الطرق التي يمكن من خلالها إجراء التعديلات على البرنامج التعليمي للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية هي: التصميم، الإقلال من الواجبات، والتقليل من عدد المسائل، والحد من طول واجب القراءة.

الوقت: إطالة الوقت المتاح لإكمال المهمة أو الواجب، والتقليل من وقت النشاط، أو تقسيم النشاط إلى جزئين.

المدخل: تغيير في صيغة أو صعوبة المعلومات المقدمة للطلاب (مثل استخدام كتب مسجلة على شرائط، واستخدام برامج الكمبيوتر، والدراسة ضمن مجموعة

تعاونية ، وتقديم تلميس إضافي واستخدام مواد مكتوبة بخط بارز، وضع خطوط عامة للمادة).

المخرج تغيير في صيغة أو صعوبة استجابة المتعلم (مثل استجابات شفوية بدلاً من استجابات كتابية، أو العرض مع التفسير، أو الإشارة، أو الرسم البياني، أو الاستجابة المسجلة أو استخدام الكمبيوتر)

صعوبة المهارة تغيير في مستوى المهارة أو صعوبة النشاط (مثل استخدام مواد القراءة التي تقع ضمن اهتمامات الطالب ، أو الاستعانة بوسائل سمعية - بصرية أثناء عرض الدرس ، أو القراءة للحصول على الفكرة الرئيسية بدلاً من التفاصيل ، أو تحليل مسائل رياضية أساسية بدلاً من المتقدمة ، أو الدراسة بعمق وذلك عن طريق كتابة الدور وعدم الاكتفاء بقراءته فقط).

الدعم ، زيادة أو تقليل دعم ومساندة المعلم أو الزميل في الصف (مثل تعيين مسجل ملاحظات ، أو تعيين طالب مدرس *peer tutor* ، أو تعيين عمل يُنجز باستقلالية، أو تعيين مشروع يتم بتماون المجموعة مع توزيع الأدوار ، أو تقديم مؤشرات ومنبهات).

التوقعات : تغيير المخرجات المتوقعة عند استخدام المواد نفسها أو مواد متشابهة (مثل كتابة قصة قصيرة بدلاً من اللعب، كتابة جملة وليست فقر، قراءة الأعداد بدلاً من حل مسائل الجمع، تسمية الصفة الأساسية بدلاً من الحصول على فهم شامل للقصة).

منهج يهدف استخدام أهداف وأغراض الخطة التربوية الفردية كمناهج ، والتي قد تختلف كثيراً عن المناهج الأكاديمية التقليدية .

وتعد دراسة فيجيان وآخرون (Fagen , et , al ; 1984) من أكثر مصادر التعديلات تكاملاً للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ففي دراسة هذه التعديلات، قام الباحثون بدراسة مسحية لأكثر من ٢٠٠ معلم هادي حيث تم سؤالهم عما يرونه صائباً



ومناسباً . وقد تم تعريف المقصود بالصواب "على أنه يتضمن المقولية والفعالية
وحيث يتواجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف التربية العامة بنسبة عالية ، انظر
القائمة التالية من التلميذات الصفية :

التلميذات الصفية الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

تلميذات في عملية التدريس

- استخدام أسلوب متعدد الخواص.
- استخدام نموذج منظم في عرض المعلومات
- الاحتفاظ بنسخة واضحة من المواد المطبوعة.
- تعيين قارئ أو كاتب للطلاب.
- مراجعة النقاط الأساسية بشكل مستمر.
- الإقلال من المشتتات البصرية .
- استخدام الرموز الملونة لمطابقة المواد والمفاهيم
- تزويد الطالب بنسخة من ملاحظات المعلم .
- تحديد الأجزاء المهمة في النص
- توضيح هدف القراءة.
- كتابة الكلمات التي يتكرر الخطأ في قراءتها، وتعليقها على السبورة.
- استخدام المعالجات اليدوية والصور.
- استخدام التوجيهات الشفهية والكتابية.
- الإقلال من المتطلبات الكتابية
- استخدام بنك الكلمات.

التعديلات اللازمة للمطلبة ذوي الصعوبات التنظيمية

- تذكير الطالب بالروتين اليومي باستمرار.
- المحافظة على بقاء منطقة العمل نظيفة
- تسجيل الواجبات المنزلية
- تقديم هينات من النواتج المنجزة
- إعطاء وقت للتحويل والانتقال
- المساعدة في تنظيم سجل للملاحظات.
- تحديد المواد المطلوبة
- مراجعة الملاحظات يوميا.
- استخدام الرسومات

التعديلات لأداء الطالب

- توفير الرفيق المساعد في التدريس.
- استخدام الكتابة المساعدة ، الإملاء.
- السماح للطالب بالتوضيح أثناء التنظيم.
- استخدام استراتيجيات مراقبة الذات.
- العمل على زيادة الوقت المخصص للإنجاز.
- استخدام إجابات قصيرة ، مؤشرات ، قوائم كلمات

تقييم أداء الطلبة بعد التعديل

وبعد القيام بتعديل المنهج، يفضل أن يقوم المعلمون بإعداد قوائم تقدير ليتم في ضروتها قياس مدى التقدم الذي أحرزه الطالب ويمكن ترتيب المهارات والأهداف المرجوة بالتسلسل وفقاً للمستويات العمرية المتماثلة ضمن مجالات النمو الإنساني المعروفة وهي



المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية (الخطيب، ٢٠٠٤) كذلك يمكن أن تتضمن قوائم التقدير بعض الأهداف الخاصة على مستوى الطالب الواحد. ويعتبر ترتيب محتويات القوائم في مجالات المنهاج المختلفة وفقاً للمعنى يحكي المرجع الترتيب الأكثر فائدة حيث يسمح بتعديل المنهاج وفقاً للاحتياجات الخاصة الفردية للطالب وليس وفقاً للمهارات التي ينبغي أن يكون قد اكتسبها على ضوء عمره الزمني.

وتسمح قوائم التقدير المنبجعة من المنهاج بالتقييم المستمر لأداء الطالب وتحديد البرنامج الذي يحتاج إليه لأن هذا النوع من التقييم يمكن الاختصاصيين من معرفة المهارات التي أتقنها الطالب والمهارات التي لم يتقنها ولم يتعلمها بعد. وهذه المعلومات تسهم أيضاً في تجميع الطلبة في مجموعات تعليمية تعاونية تشترك بمهارات عامة متقاربة من جهة وتشكيل مجموعات من الطلبة الأكثر قدرة ومهارة من جهة ثانية.

التخطيط الصفّي

يتبعى على المعلمين اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بتخطيط عملية التدريس في صفوفهم الدراسية. فالتنظيم ومحتوى المنهج لها إلا نقطة البداية فمن المعروف أن محتوى المنهاج في أي بلد إنما هو مقرر من قبل وزارة التربية والتعليم ومع وجود محتوى المنهج الأساسي والثابت هنا فماذا بإمكان المعلمون أن يفعلوا ؟ لقد وصف شوم وآخرون (Schumm, et al, 1995). نموذجاً أساسياً للتخطيط لتحليل ما يتوقع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المتوسطة. ويعتبر هذا النموذج مفيداً للمعلم في النقاط الأساسية لاتخاذ القرار الخاص بتعديل برنامج التدريس، وتضمن عملية التخطيط ثلاث مراحل أساسية: التخطيط القبلي، والتخطيط التفصيلي، والتخطيط البعدي. وتوجد في كل مرحلة ثلاثة عوامل يجب أن يتم تحليلها وتشتمل على: سلوك المعلم، والبيئة، وسلوكيات الطالب واحتياجاته.

١- التخطيط القبلي

يمثل التخطيط القبلي Preplanning المرحلة الأولى من عملية التخطيط حيث يبدأ المعلم بمراجعة أهداف المنهج، وقراءة المواد ذات العلاقة. وحلال هذه

المرحلة من التخطيط ، يجب أن يقوم المعلمون بكتابة الأهداف، وأن يحددوا الإجراءات التي سيتبعونها في الفقرة الصفية ، وأن يضمنوا بعض التوقعات حول النتائج التي سيحققها الطالب ، وأن يقرروا طرقاً للتقييم. ويجب أيضاً أن يخططوا لإجراء تعديلات روتينية في أساليب التدريس؛ مثل التعلم التعاوني، وتدريس الأقران، والمواد البديلة. كما يجب أن يحدد المعلمون - بناءً على احتياجات الطالب الفردية - أجزاء المنهج التي يمكن الوصول إليها وتعلمها من قبل غالبية الطلاب، وما إذا كانت هناك ضرورة لاستخدام أسلوب المجموعة الصغيرة، وتمايز المواد التعليمية، وأين يستطيع الطلاب معالجة محتوى أكثر صعوبة وتعقيداً، وتوسيع المحتوى المطلوب. وعادة ما يتم إجراء التخطيط القبلي لسنة، ومن الممكن أن يتم التخطيط أسبوعياً أيضاً.

٢- التخطيط التفاضلي

يحدث التخطيط التفاضلي Interactive Planning عادة خلال الوقت الذي يتم فيه تدريس وحدة دراسية أو مجموعة من الحصص؛ حيث يراقب المعلم الحصص الدراسية ويُقيّم أداء الطالب يومياً وبالتالي يتم إجراء التعديلات باستمرار في ضوء أداء الطالب. ومن المرجح أن تحدث تعديلات التدريس الفردية أو التعديلات باستمرار أو التعديلات الملائمة للمجموعات الصغيرة خلال هذا الوقت. وهنا يقوم المعلمون بمراقبة ما إذا كان الطلاب قد تعلموا؛ وبالتالي يمكن أن ينتقل الطلاب الذين اتقنوا المادة إلى دراسة مادة جديدة في حين يتم إعادة تعليم أولئك الذين يحتاجون مزيداً من التدريس. فالتخطيط لإعادة التدريس هذا أو إعادة تنظيم الأنشطة اللاحقة هو محور اهتمام التخطيط التفاضلي. وبالرغم مما قد يبلله المعلمون من جهد خلال مرحلة التخطيط القبلي، فغالباً ما تكون هناك ردود فعل غير متوقعة من الطلاب حيال الحصص الدراسية التي تم التخطيط لها، وربما تبرز احتياجات أخرى وقد تظهر مشكلات من مجموعات الطلاب أو المواد. وتعمل مرحلة التفاضل على إعادة حل تلك المشكلات عبر إجراء تعديلات مبنية تركيز هادئة على الطلاب بشكل فردي ، أو قد تركز على مجموعات صغيرة من الطلاب. وقد تحدث هذه التعديلات في نفس الوقت خلال فترة التدريس الفعلية. (برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ج).



٣- التخطيط البعدي

يتركز التخطيط البعدي Post Planing على ما تم تعلمه خلال عملية التدريس وتقييم أداء الطالب. إنها عملية انعكاس Reflection ؛ حيث تتضمن قيام المعلم بإجراء تحليل دقيق لعملية التدريس وخبرات التعلم برمتها. وبعد استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من هذا الانعكاس محور تركيز مرحلة التخطيط البعدي. وهكذا فهي تتداخل مع عملية التخطيط القبلي للوحدة التالية. وقد يقوم المعلم خلال عملية التخطيط البعدي بتحديد مختلف العناصر الداخلة في عملية التدريس.

الاعتبارات الخاصة بدمج ذوي الصعوبات التعلمية في الصفوف العادية

- المحافظة على مطابقة التعليم مع حاجات كل طالب.
- المحافظة على السرعة الفردية لتحقيق الأهداف.
- مشاركة الطلبة في التخطيط ومراقبة تعلمهم.
- اشتراك المعلمين في التعليم ك فريق.
- استعمال المهنات السمعية – البصرية في تدريس القراءة والكتابة والحساب.
- العمل على جلب انتباه الطالب من خلال استعمال إستراتيجيات معرفية سلوكية.
- مراقبة سلوك الطالب طوال الوقت ورصد السلوكيات غير المرغوبة على نموذج خاص.
- توظيف الكمبيوتر في عملية التعليم عندما تقتضى الحاجة إليه.
- استعمال أنظمة التعليم التي تركز بمضمونها على المجموعات (التعلم التعاوني، وللدريس اللفظي...).
- استعمال إستراتيجيات تعليمية خاصة مثل (مراقبة الذات، وتعليم الذات، والتدريس التبادلي، والتعليم الشهيبي...) (Bender,2001& Wallac,1988)

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

من الضرورة بمكان أن يمتلك معلمو الصفوف العادية القدرة على استخدام أساليب تدريس متنوعة ومناسبة ، تساعد في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي ، ومن أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، هو التدريس بواسطة الرفاق، والتعليم المتعدد المستويات ، والتعلم التعاوني

أولاً : التدريس بواسطة الرفاق

يعتبر التدريس بواسطة الرفاق Peer - Mediated Tutoring بين جميع طلاب الصف تنظيماً يتيح لكل الطلاب الفرص في تدريس بعضهم بعضاً، وذلك من خلال تفاعل مختلف الطلبة مع بعضهم البعض في الصف نفسه كما ويمكن أن يُستخدم هذا النظام لتميز نمو المهارات في مختلف المجالات وعماستها

ويتضمن التدريس بواسطة الرفاق قيام طالب بتدريس آخر تحت إشراف المعلم. وقد يكون الطالب المُتدرب أكبر سناً من الطالب المُتدرب وقد يكون من المستوى الصفي نفسه إلا أنه أكثر قدرة ومهارة. وقبل البدء بتنفيذ البرامج التدريسية من هذا النوع، يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطلاب المُتدرب ويستمع في ذلك حتى يطمئن إلى أنه أصبح يمتلك المهارات المطلوبة. (الروسان وآخرون، 2004). وقد تمثل الأهداف المنشودة من التدريس بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأكاديمية أو المهارات الاجتماعية للطلاب المُتدرب كذلك يمكن استخدام هذا الأسلوب للمساعدة في تعديل سلوك الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية.

ويجدر بالذكر أن تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف يمكن أن يوفر طريقة لتفريد عملية التعليم. فهذه الإستراتيجية لا تفيد الطلبة الذين يواجهون صعوبات في مختلف الموضوعات الأكاديمية فحسب ، وإنما يمكن أن تحقق أيضاً تقدماً لطلاب ذوي مستويات تحصيل دراسي متوسط ومرتفع على حد سواء .





الذين تم إحلالهم في الصف العادي والذين كان رملأهم في الصف يقومون بتدريسهم بإعاز وتخطيط مسبق من المدرس قد أظهروا تحسناً ملحوظاً من الناحية الأكاديمية والاجتماعية وهذه الفوائد التي تم الحصول عليها من هذا الأسلوب التعليمي، ساعدت كثيراً في إرساء مبدأ 'الدمج' بصورة أكثر مثالية، حيث اعتبر هذا الأسلوب بمثابة فرصة للمعلم للسيطرة على الفروقات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم (Wallace, 1988) حيث ساعد على هذا الأسلوب على إيجاد نوع من التكامل الاجتماعي والأكاديمي بين الطلبة، فهو يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والاحترام المتبادل بين الطلبة، ويعزز التوقعات الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Maths & Patricia, 1994)

اثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصفين الأول والثاني الأساسيين الذين لديهم صعوبات في القراءة يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير تدريس الرفاق كطريقة تكمينية للطريقة التقليدية التي يستخدمها المعلمون في التدريس داخل الصفوف وقد اشتملت العينة على ١٠ طلاب من الصفين الأول والثاني الأساسيين وتم استخدام نموذج تدريس الرفاق التبادلي واستخدم تصميم خط الأساس المتعدد لتحليل تأثير أسلوب تدريس الرفاق على تعلم الكلمات والاحتفاظ فيها وتعميمها



وخلال مرحلة تدريس الرفاق كان الطلاب يدرسون عشر كلمات ، لحساً منها تدرسهم اباهما المعلمة، ولحساً أخرى تمت إضافتها.. وقد اجري اختبار قبلي فردي اسبوعي خلال الدراسة باستخدام الكلمات التي يتم تعليمها خلال مرحلة خط الأساس ومرحلة تدريس الرفاق. وقد جمعت البيانات التالية . الاختبار القبلي الاسبوعي، وعدد الكلمات التي تم تعلمها، وعدد الكلمات التي تم الاحتفاظ بها من

إشارات النتائج إلى تعلم الطلاب المشاركين في الدراسة واحتفاظهم وتعميمهم كلمات أكثر خلال مرحلة تدريس الرفاق، كما واتهم أشاروا إلى أنهم استمتعوا بالقرأة أكثر. فقد تعلم طلاب الصف الأول الأساسي ٥٧,٤٪ من كلمات المعلمة الخمسة خلال مرحلة خط الأساس و ٩٧,٧٪ خلال مرحلة تعليم الرفاق . أظهرت النتائج أيضاً أن جميع الطلاب في الدراسة قد تعلموا واحتفظوا وحمموا كلمات إضافية خلال مرحلة تدريس الرفاق. (الحسين ، ٢٠٠٥).

وضع برنامج تدريس الرفاق

غالباً ما يتم وضع برنامج تدريس الرفاق في إطار المبنى المدرسي الواحد ، فأسلوب تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف يحدث في غرفة الدراسة الواحدة ، حيث يمكن أن يعمل الطالب مع قرين في نفس الصف الدراسي في موضوعات مثل القراءة أو التهجئة أو حفظ الكلمات ، وبالنسبة لموضوعات مثل الدراسات الاجتماعية والعلوم ، فبوسع الطلاب تدريس بعضهم بعضاً في قراءة المواد ، والإجابة عن الأسئلة ، وتذكر سياق الأحداث، وتعلم ما يرتبط بها من مفردات لغوية . وعند تعلم الحقائق الرياضية فإن يوسع الطلاب - من مستويات دراسية مختلفة - تعليم بعضهم بعضاً وهناك عدة خطوات يجب اتباعها في إعداد برنامج تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف. ومن المهم أن يفهم الطلاب هذه الخطوات ويتدربون عليها قبل تطبيق البرنامج. انظر الشكل التالي.



خطوات تطبيق برنامج تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف

• إعداد المواد

- عمل صور ونماذج تصف عملية تدريس الأقران بين جميع طلاب الصف
- عمل لوحة إعلانات تضم جيوباً تحمل أسماء الطلاب (الذين يقومون بالتدريس) من الخارج، وبطاقات تضم أسماء زملاء الذين يتلقون التدريس من الداخل.
- تحديد المدة الزمنية لجلسة التدريس وكذلك الوقت الذي سوف تتد فيه الجلسة
- تدريب الطلاب على القيام بدور اللاحق الجيد من خلال تعليم عبارات بطوية على التشجيع.
- إعداد قائمة جويبات لطلقات الجلسات (مثل: بالهذه الصفوف إلى الكلمات، والصفات الرياضية، والخطائق التاريخية،...).
- مزاجية الطلاب، مع مراعاة المستويات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب
- ممارسة التقليل داخل وخارج البرنامج.

وبالإضافة إلى تطبيق أسلوب تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف، يمكن تطبيق أسلوب "تدريس الأقران عبر مختلف الأعمار" Cross - Age Tutoring في المدرسة الواحدة عن طريق تكوين فرق من طلاب صفين مختلفين؛ أحدهما من الصفوف الدنيا والآخر من الصفوف المتوسطة؛ حيث يقوم الطلاب الأكبر سناً بتدريس الطلاب الأصغر منهم. ويسير هذا الأسلوب بصورة جيدة في مجالات الكتابة، ومهارات استخدام الحاسب الآلي، والرياضيات.

فقد اقترح كل من لازرسون وفوستر (Lazerson & Foster, 1988) أن يقوم الطلبة الذين يواجهون مشكلات في القراءة بتدريس الطلاب الأصغر سناً عن لديهم مشكلات في المجال نفسه. وهنا لا تقتصر استفادتهم على ما تعلموه من سلوك القراءة المناسب فحسب، بل إن تحملهم مسؤولية مساعدة الآخرين يمكن أن يلغهم إلى الشعور

مزيد من الكفاءة أيضاً ، وغالباً ما يحلول هؤلاء الطلاب دراسة المواد التي سيقومون بتدريسها للآخرين وتذكرها جيداً ، وهذا من شأنه تزويدهم باستراتيجيات يمكن ان يستخدموها في عملية التعلم الخاصة بهم . ويمثل الطلاب الموقنون إحدى مجموعات الطلاب الذين يستفيدون كثيراً من القيام بدور تدريس الرماق . فقد قامت مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) من لديهم تاريخ طويل من الإهمال والتأخر - بتدريس مجموعة أخرى من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، وبعد ستة أسابيع فقط اظهر أفراد المجموعة الأولى تناقصاً ذا دلالة في البطاء والإهمال ، كما تحسن أيضاً مستوى ضبط النفس ومفهوم الذات لديهم.

ثانياً: التعلم المتعدد المستويات

التعلم المتعدد المستويات يتطلب معرفة معلم الصف العادي بالاحتياجات والأساليب التعليمية الفردية لكل طالب في الصف، بالإضافة إلى مضمون البرنامج التربوي، وبمجموعة الأساليب التعليمية، المعلمون حالياً يستخدمون توجهاً يتألف من أربع إجراءات لتحضير الدروس اليومية أو تطوير وحدات دراسية خاصة وهي:

الإجراء الأول: على المعلم أن يختار عدداً من الأفكار والمفاهيم لتكون موضوع مناقشة خلال الدرس هذه المفاهيم هي ذاتها لجميع الطلبة، وهي الأفكار التي يود المعلم لهم أن يفهموها

الإجراء الثاني: على المعلم تطوير مجموعة من الاستراتيجيات ليعزز من خلالها المفاهيم أو المعلومات للطلاب وقد يرتأي المعلم أن يعطي المعلومات للطلبة، أو يطلب منهم إيجادها مستخدمين المراجع، أو الكمبيوتر، أو حتى الرحلات الخارجية، بهدف تصوير الأفلام.

الإجراء الثالث: على المعلم تزويد الطلبة بالفرص ليكثروا ويطبّقوا المعلومات بالمهارات التي تم تعلمها.

الإجراء الرابع: على المعلم أن يجد أسلوب التقييم الذي يمين فيما بعد على مساعدة الطلبة ، حيث يتم ذلك من خلال تحديد مستوى إتقان الطلبة لما تم تعلمه، وحفظ التقدّم المنجز في ملف كل طالب.



ثالثاً : أسلوب التعلم التعاوني

التعلم التعاوني Cooperative Learning أسلوب يسهل عملية تدريس المجموعات غير المتجانسة ، وهو انمكاس للتعلم المرتبط بقرقة الدراسة - Learning Centered Classroom وقد بينت الدراسات أن أنشطة التعلم التعاوني لا تزيد التحصيل الاجتماعي فحسب ولكنها تزيد أيضاً التحصيل الأكاديمي للطلاب الموقوفين . (Hunt , 1994) إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يعد أحد المتطلبات الرئيسة لتنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية . (الخطيب ، 2004) فهو طريقة لتشجيع الطلبة في الصف للعمل كمجموعة يدهم أعضاؤها بعضهم بعضاً .

إن هذا الأسلوب يقوم على تهيئة الظروف ليعمل الأطفال في مجموعات تتكون من أطفال ذوي صعوبات تعلم وأطفال عاديين . وقد نشأ هذا الأسلوب كمحاولة لتطوير علاقات من القبول الاجتماعي بين الطلبة من خلال تشكيل الصف تشكيباً يعتمد فيه الأطفال على بعضهم البعض لتحقيق أهداف اجتماعية . ولقد كان لهذا الأسلوب الأثر الكبير في إلهام فلسفة دمج الطلبة ذوي العجز أو اللين يعانون من صعوبات تعليمية في صفوف الدراسة العادية . (Hallahan, 2003) وهناك تطبيقات متعددة لهذا الأسلوب ، إلا أنها جميعها تلتقي عند أساسين . الأول أهداف جمعية ، والثاني المسؤولية الفردية . ويتم تقييم أداء الطالب بعد انتهاء عمل المجموعات لمعرفة مدى ما حصله كل منهم أثناء التعلم ضمن المجموعة ، ويلاحظ كذلك مدى تقدم الطالب في ضوء المحكات الموضوعية للنجاح

وتنطلق فلسفة التعلم التعاوني من مفهوم " الاعتماد المتبادل " بين أفراد المجموعة ، بمعنى أن كل طالب مسؤول عن نجاح الآخرين مثلما هو مسؤول عن نجاحه هو فالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية يتجزون مع أقرانهم العاديين المهمات والواجبات المطاة لهم ، وهذا يتطلب تعاوناً وثيقاً من كلا الطرفين حتى تبرر النجاحات المرجوة . (Wallace, 1988) فحين يشارك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أنشطة التعلم التعاوني؛ فإنه يمكن إجراء الكثير من التعديلات دون جهد كبير فالطلاب الذين لا يستطيعون القراءة يمكن أن يقرأ لهم شخص آخر ، أو يرسمون الإجابات ، أو يتلقون

مساعدة من أحد أعضاء الفريق، ويمكن لهم أن يشاركوا في مجموعات تضم طالبين أو ثلاثة إن كان ذلك ضرورياً. ففي الصفوف الدراسية حيث يشجع الطلاب على الأداء كمجتمع صغير يهتم بنجاح جميع أعضائه يصبح الطلاب مبدعين جداً في استخدام طرق لمساعدة بعضهم البعض في الوصول إلى أهدافهم. ومن هنا تبرز روح المسؤولية الفردية، حيث لا تعتمد المجموعة ناجحة إلا إذا اتقن كل أفرادها أهداف الدرس ولا شك في أن هذه القاعدة تفتح الباب أمام الفرص المتساوية للنجاح، حيث يجد كل فرد نفسه مدفوعاً للإسهام في عمل المجموعة وتحسين موقفه فيها دونما شعور بالعقوبة من ذوي التحصيل المنخفضين.

ويكون التعلم التعاوني أكثر فعالية في مرحلة التعليم الثانوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات في أغلب المواد (التاريخ، علم الأرض، الكيمياء، الأحياء، ...) (Hallahan, 2003). ويجدر بالذكر، إن مثل هذا الأسلوب يسهم في تحسُّن مفهوم اللغات من جهة والعمل مع الآخرين من جهة أخرى، فضلاً عن تحسُّن نظرة الطلاب الأسوأ نحو زملائهم ذوي الصعوبات التعليمية، ورفع سوية السلوك الاجتماعي لجميع الطلبة بدلاً من غرس الروح الفردية التنافسية

اشكال التعلم التعاوني

- 1- **التعليم المتوازي** : حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات ويُدرّسها في الوقت نفسه مع توفير الدعم اللازم له .
- 2- **التعليم البديل** : حيث يقوم معلم بتدريس موضوع أو تنفيذ نشاط معين ويقوم المعلم الثاني بإعادة تعليم مجموعة من الطلبة الشاط نفسه إذا واجهوا صعوبة في تأديته .
- 3- **التعليم الجماعي** : حيث يقوم المعلمون بالتدريس معا ويتنقلون بين الطلبة ليقدموا المساعدة لمن يحتاجها منهم.
- 4- **التعليم في محطات تعلمية** : حيث يتم تقسيم المادة الدراسية والطلبة إلى وحدات أو مجموعات.



5- معلم رئيسي ومعلم مساعد ، وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون أحد المعلمين أكثر خبرة بالموضوع من المعلم الآخر ولكن المعلم الثاني يكون بين الطلبة ويقدم لهم المساعدة حسب الحاجة (الحطيب، 2004).

وهناك عدد من المشكلات يكتنف مرحلة البدء باستخدام هذا النظام كتعليم الطلبة المهارات التعاونية اللازمة لفعالية العمل الجماعي ، وتدريبهم على كيفية الانضمام إلى المجموعات وكيفية تركها بسرعة وبهدوء. غير أنه وما أن يعتاد المعلم والطلبة استخدام نظام التعلم التعاوني، إلا تصبح إجراءات استخدامه آلية (المولمي، 2003، 1).

الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

التعليم الملائم بمساعدة الكمبيوتر.

معايير اختيار برامج الكمبيوتر.

مجالات استخدام الكمبيوتر.

التعليم بواسطة شبكة الانترنت .

شراء التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

معايير فن استخدام الكمبيوتر في التعليم.

التعليم القائم على الاستراتيجيات.

نموذج التكيف الاستراتيجي.

الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر:

تمهيد:

ساهمت التكنولوجيا الحديثة في توفير وسائل وأدوات تهدف إلى تطوير أساليب التعلم والتعليم، كما شجعت على استخدام طرائق مبتكرة ومتجددة من شأنها أن تولد المناخ التربوي الفعال الذي يُمكن من تحسين التحكم بتجات التعلم، ويساعد المعلم على إثارة اهتمام طلبته وتحفيزهم ومسايرة ما يمكن أن ينشأ بينهم من فروق فردية

ويتزايد الاهتمام العالمي بموضوع استخدام الكمبيوتر والأجهزة المحسوسة في ميدان التربية والتعليم بصورة عامة وفي ميدان التربية الخاصة أيضاً، فقد أصبح الكمبيوتر يستخدم في تدريس الماديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة من فيهم ذوي صعوبات التعلم (Cullota , 2003) وتعتبر التكنولوجيا المساندة من مجالات التكنولوجيا التي تحظى باهتمام كبير حالياً من قبل الذين يطلون جوهراً لمساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ويقصد بالتكنولوجيا المساندة Assistant Technology الأدوات التكنولوجية المعلقة أو البسيطة التي نستطيع مساعدة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على تحسين أدائهم، أو التعويض عن القيود الوظيفية التي تفرضها الإعاقة عليهم ، أو تطوير مواطن القوة في أداء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لتتعاادل مع مواطن الضعف في أدائهم .

ومن الأمثلة على الأدوات التكنولوجية المساندة برامج الكمبيوتر الناطقة، والكتب المسجلة على أشرطة كاسيت ، والبرامج المحوسبة المصممة لتعليم الكتابة وتصويب أخطاء التهجئة (Lewis, 1998) وبالإضافة إلى ذلك، فإن برامج معالجة النصوص ومعينات

القواعد اللغوية الفردية بما تشتمل عليه من أنشطة متكررة وتغذية راجعة فورية تمثل أدوات تكنولوجية مساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتخطي الحواجز التي تفرضها إعاقاتهم على مستوى القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والتعلم (الرومان وآخران، ٢٠٠٤).

لا ريب أن تطبيقات الكمبيوتر والأدوات التكنولوجية أصبحت واقعاً وممارسة يومية في ميدان التربية الخاصة. فهذه التطبيقات تقدم فرصاً مفيدة للأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم للتعلم والترويح، والاستقلالية، والاندماج في الحياة العامة للمجتمع. (Learner, 2000) وهذا يتطلب من كوادر التربية الخاصة مواجهة التحديات التي تمثلها التكنولوجيا وإعادة التكميم بطرائق التدريس لتمكين الأفراد ذوي الحاجات الخاصة ممن فيهم ذوي صعوبات التعلم من توظيف الأدوات التكنولوجية كأدوات مساندة في المجالات التربوية والمهنية والترفيهية.

إن أغلب المدارس حديثاً أصبحت تفتي أجهزة الكمبيوتر أو في المختبرات الخاصة بالكمبيوتر، وفي غرف المصادر أيضاً، وقد أصبح الكثير من الأهالي والمعلمين أصبحوا يستخدمون أجهزة الكمبيوتر بفرض تحسين عمليات التعليم والتعلم عند الطلبة (Olson&Platt, 1992). وهذا ما أثبتته نتائج الدراسات. فقد وجد أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية ومن خلال برنامج على الكمبيوتر يمثل خارطة العالم قد تعرفوا على مواقع ثمان وحشرون يلدأ آسيوياً بشكل أفضل مما كان الحال عليه إبان اعتمادهم الكلي على الأطلس التقليدي. (Smith, 1994).

التعلم الإلكتروني

هو أحد أشكال التأليف لمادة التعلم التي يمكن أن تغذ على الأقراص المدمجة، أو من خلال شبكة محلية LAN أو على الإنترنت. ويشمل التعلم الإلكتروني التدريب المني على الكمبيوتر Computer Based Training، والتدريب المني على الويب Web - Based Training، والتعلم عن بعد Distance Learning، وأشكال وأنماط إلكترونية أخرى.



ويوفر التعلم الإلكتروني للمتعلم المعلومات التي يمكن الوصول إليها في بيئة لا تتقيد بزمان أو مكان محددين. كما يمكن للمتعلم أن يتقدم في تعلم المادة حسب سرعته الخاصة. ويقدر تقدم المتعلم في المادة وتحصيله في التعلم الإلكتروني بتغذية راجعة فورية ، وتقوم بتوفر في بيئة متفاعلة.

معايير اختيار برامج الكمبيوتر

إن نجاح أي برنامج تعليمي باستخدام الكمبيوتر يعتمد على قدرة المعلم على اختيار البرنامج الذي يتضمن أهدافاً لها علاقة بأهداف المتهاج فيما يتعلق بالمحتوى وأساليب التقديم المناسبة لخصبة الطلبة واهتماماتهم واحتياجاتهم (Taymans & Malouf, 1984). وهذا يتطلب التأكد من أن الرسومات التي تعرض ليست من النوع المشوش للطلبة ولا تلهيهم، وأن متطلبات القراءة والتعبير مناسبة لمستوى الطلاب التعليمي، وأن ما يُطلب من الطلبة تذكرو من معلومات هي ضمن استطاعتهم وقدراتهم وأن سرعة العرض مناسبة لسرعة معالجة الطلبة للمعلومات ومعدل ردود الفعل لديهم. إضافة إلى ما ذكر هناك بعض المعايير التي لا بد من أن تؤخذ بالاعتبار، والتي يجب ألا يغفل عنها القائمون على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند اختيارهم لبرمجيات الكمبيوتر لتعليم هؤلاء الطلبة، وهذه المعايير هي:

١. شدة الصعوبة التعليمية

إن هناك مستويات عديدة للصعوبات التعليمية، فليس الطلبة جميعهم على درجة واحدة من الشدة لترى بعض الطلبة يشجون بشكل أكبر للاستراتيجيات المطبقة باستخدام الكمبيوتر، في حين أن البعض الآخر منهم لا يجدي هذا النوع من التعليم نفعاً معهم. وربما تكون استجابة الفئة الثانية للاستراتيجيات التعليمية التقليدية التي تطبق في الصف العادي أو غرفة المصادر أفضل من استجابتهم للبرامج التعليمية المصممة باستخدام الكمبيوتر.

2. نوع الصعوبة الإدراكية

بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، والبعض الآخر يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي، وثمة ثالثة تعاني من صعوبات في مهارات الإدراك السمعي والبصري مجتمعة، عليه فقد نجد أحد الطلبة يعاني من صعوبة في التمييز السمعي أو الذاكرة السمعية أو التحليل السمعي أو الوحي الصوتي، إن هذا الطالب يحتاج إلى تركيز أكثر على برامج تعليمية بصرية مع حث للمهارات الإدراكية السمعية، في حين أن طالباً آخر يعاني من صعوبات في مهارات الإدراك البصري مثل مهارات التأزر البصري الحركي، والتداهي البصري، والتحليل البصري، والتكامل البصري من الأفضل أن يتم التركيز في تعليمه على برامج سمعية مع استارة المهارات البصرية الأخرى وتدريبه عليها

مجالات استخدام الكمبيوتر

أثبتت الدراسات أن استخدام الكمبيوتر كان له الأثر الكبير في معالجة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي نفس الوقت أثبتت دراسات أخرى أن تقنية الكمبيوتر لا تستطيع أن تحل محل المعلم فهو الذي يتابع الطلبة وكيفية اختيارهم للاستراتيجيات التي تساعدهم على الحل أو الدراسة، فمهما بلغت عظمة التكنولوجيا وفوائدها، فإن عنصر التواصل البشري بين المعلم والمتعلم يبقى له أحظم الأثر ويترك بصمات واضحة ذات طابع يختلف عما تركه التكنولوجيا على تعلم الطالب. وهذه ليست دعوة لتغليب المنصر البشري على المنصر التقني إنما هي مدعاة للدمج الصحيح بين التكنولوجيا المستخدمة وأساليب المعلمين في التعلم. ومن أبرز المجالات التطبيقية للكمبيوتر في ميدان صعوبات التعلم.

أولاً: اتقان مهارات الكتابة

يقوم الطالب من خلال لوحة المفاتيح بكتابة الكلمات والجمل والنصوص إضافة إلى أن أنظمة معالجة الكلمة كإحدى البرمجيات التي يتضمنها الكمبيوتر، تسمح لأعداد كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمراجعة أصنافهم الكتابية التي اعتورها خطأ ما عندما يطلب منهم تكوين جمل مثلاً من عدة كلمات. ويشير (McNaughton, et al, 1997). في دراسته التي أجراها على مجموعة من الطلبة



صعوبات التعلم، إن إستراتيجية مراجعة الطلبة لكتابتاتهم باستخدام الكمبيوتر قد حسنت من مستوياتهم، وأصبحوا قادرين على استخدام تلك الاستراتيجيات بأنفسهم بنجاح، أو من خلال مساعدة الرفاق لهم.

يُسَوِّقُ الإعلام حالياً لبعض برمجيات الكمبيوتر ذات العلاقة بمهارة الكتابة والتي تعنى بمهارة الترتيب في الجمل والنصوص، والقواعد. إن هذه البرامج سيكون لها الفضل الكبير في أحداث تسهيلات كبيرة في تعلم مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (Bender, 2001)

يجدر بالذكر، أن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة إضافية في معالجتهم للكلمات المخطوطة الظاهرة على شاشة الكمبيوتر، ويعود السبب في ذلك إلى بطئهم في طباعة الكلمات أثناء عملية التصحيح (MacArther & Shneiderman, 1986). في حين أنهم عندما يتقنون البرامج ويتعلمون مبادئ لوحة التحكم فإنهم يصبحون سعداء ومسرورون بقدرة تعلمهم على تحريك المقاطع وإلغاء الجمل من خلال لمس أحد المفاتيح، أو تغيير حجم الخط، وعمل المسافات بين الكلمات.

ثانياً، تعليم المهارات القرائية

يستطيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال برمجيات الكمبيوتر، تعلم مهارات القراءة. فهذه البرمجيات تتضمن تقنيات مثل إصدار أصوات الحروف، ونطق الكلمات والجمل. وهذا في الأغلب يتم من خلال الأكراس المدمجة (C/D) التي تتضمن ما يرد تعليمه للطلبة من حروف أو كلمات أو جمل أو نصوص حيث يتم عرضها على الشاشة على هيئة نشيد أو أصوات مفروقة بصورة متحركة توقف ما يراد قراءته من قبل الطالب. (Bender, 2001).

ومن الدراسات التي أجريت حول استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات القراءة والكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الدراسة التي قام بها كل من (جونز وتورجيسن) Jones & Torgesen. إذ قام الباحثان بدراسة أثر استخدام البرنامج المسمى Hint and Hunt بعد أن تم تصميمه في جامعة بتسبيرغ. ويشتمل هذا البرنامج على تدريس حروف الجر، وتحليل الكلمات وتتركز طريقة التدريس على تعليم الحرف مقروناً بأصوات تميز وتختلف

باختلاف الأعراف وتآلفت عين الدراسة من (٧٠) طملاً تراوحت أعمالهم بين ٩ سنوات و٦ شهور إلى ١٣ سنة، وكان معدل سب تكاليفهم على مقياس وكسلر ضمن المدى المتوسط. وقد قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وكان من نتائج هذه الدراسة أن ازدادت سرعة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في قراءة الكلمات والأعراف بسبة ٢٧٪ باستخدام الكمبيوتر، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد كانت نسبة الزيادة في سرعة القراءة والدقة لديها ٤٪ فقط.

ثالثاً: التطبيق الإيملائي

يرتكب الطلبة ذو صعوبات التعلم الكثير من الأخطاء الإملائية مقارنة من لا يعانون من تلك الصعوبات (Mansour, et al 1997) مما له أثر بالغ في كمية تعاملهم مع المادة القرآنية فيما بعد والتعبير كتابياً أو لفظياً عما تعنيه تلك المادة، وليس الأطفال وحدهم هم الذين يرتكبون تلك الأخطاء بل والمراهقون من ذوي صعوبات التعلم أيضاً، مما يؤثر في مشاركتهم الأكاديمية وعلى اختيار الليئات المهنية المناسبة التي سوف يحالون إليها بعد إنهائهم للمرحلة الثانية. (Doddler, Howell & Kays, 1978).

إن نظام "التدقيق الإيملائي" في الكمبيوتر مبني على برنامج يعمل على معالجة الكلمة مما أدى إلى أن يستفيد ذوو صعوبات التعلم من هذا البرنامج بشكل كبير. فقد سمح هذا النظام للطلبة بتركيب الكلمات وتعلمها على نحو جيد، وذلك من خلال مراجعاتهم للأخطاء الإملائية وتصويبها. إضافة إلى أن الكمبيوتر يُظهر للطالب الخطأ الذي وقع فيه ويُظهر موقعه أيضاً. ويشير سمث (Smith, 1994) إلى أن الكثير من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم قد تقدموا بسرعة وبشكل لامت للانتباه في مهارة الإملاء وذلك من خلال برمجية الكلام الاصطناعي، مقارنة بتعليمهم هذه المهارة من خلال طرق التدريس التقليدية. ولكن مجلر راكند (Mansour, 1993) من استخدام برمجية التدقيق الإيملائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأنها قد تكون مهمة صعبة بعد ذاتها على الكثير منهم.

رابعاً: تعليم مهارات اللغة الشفوية

يمكن أن يساعد الكمبيوتر في تعليم مهارات اللغة الشفوية وذلك عن طريق بعض البرمجيات التي تتناول العمل على تكوين هذه المهارات. ويمكن الاستعانة ببرمجيات

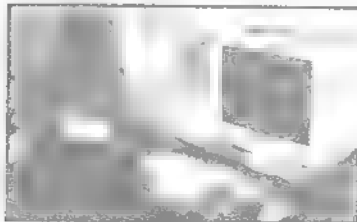


تساعد في تعليم مهارات الاستماع والوعي اللغوي وفي تعليم تذكر الكلمة وفي تعليم التعبير عن العلاقات السببية والتراكيب اللغوية والمفاهيم المعرفية والمعالجة السمعية وغير ذلك من البرامج

ومن بين البرامج الكمبيوترية المعروفة في اللغة الإنجليزية برنامج Fast For Word والذي وُضع استجابة للتصير الذي يُرجع سب عدم تطوير بعض الطلبة للغة الشفوية بمستوى المتوقع لأعمارهم فهم يعانون من صعوبة في معالجة الأصوات في أثناء تحدث الآخرين معهم، فهذه الأصوات تُرذ إليهم بسرعة كبيرة، بحيث لا يمكنهم من التعرف عليها وحل رموزها وأحداث التكامل الوقي بينها وتذكرها سلسلة، بحيث تُكوّن وحدات كلامية ذات معنى. ويقوم البرنامج بتغيير سرعة أصوات الكلام فَيُبطّئ منها ثم يُسرّعها، ويمد خلال ذلك أصواتاً كلامية معينة. والهدف من هذا البرنامج هو مساعدة الطلبة على فهم وتعرف تعبير أصوات الكلام

خامساً: تعليم المهارات الرياضية

لما كانت المواقف التعليمية التي تشتمل عليها المناهج بصورة عامة قد اعتمدت باستخدام التقنيات التربوية، فإن مناهج الرياضيات، بصورة خاصة، أكثر حاجة من غيرها، لما تنصف به مفاهيم الرياضيات من تجريد. وما أن تعلم المفاهيم الرياضية لا يعتمد على أداء بعض المهارات الآكية فقط بل على أسلوب التفكير والعلم والمنطق السليم ولاستكشاف والمناقشة واستخدام المادج الرياضية المتعددة والتطبيقات العملية المتنوعة، فإن التوجه إلى استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات يتيح الفرص أمام المتعلم ويساعده على التفكير والتأمل والاستنتاج واكتشاف العلاقات



اعتبارات ضرورية عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمساعدة الكمبيوتر*

- التأكيد من أن الطلبة يملكون قدرة كافية من مهارات التأزر البصري الحركي.
 - التأكيد من أن البرامج التي تعرض على الطلبة لا تخلق لديهم تحدياً كبيراً يفوق قدراتهم وإمكاناتهم، أو تشعروهم بالفشل.
 - تدريب الطلبة بشكل كاف على آلية استخدام الكمبيوتر والتعامل معه.
 - تضمين تعليم الطلبة بوساطة الكمبيوتر الاستراتيجيات التعليمية التي يهوضها المعلمون في خططهم التربوية الفردية.
 - دمج أساليب تعليمية أخرى بالتعليم من خلال الكمبيوتر.
 - السماح للطلبة بالتقدم كل حسب كفاءته .
 - صياغة أهداف تعليمية بنسبة صعوبة أقل، عندما يصادف الطلبة صعوبة في تعلم المادة.
 - اعتماد إجراءات تقييمية متنوعة مثل: (مشاريع، واختبار من متعدد، ومقالات، واختبارات الكسب المفتوحة، واختبارات بيتية ، وواجبات تصحح ذاتياً). وذلك للتأكد من أن الطلبة قد أتقنوا الأهداف التعليمية المصاغة.
 - تمثيل أداء الطلبة بوساطة رسومات بيانية مما يسهل من مراقبة تقدمهم الطلبة
- * بصرف هن (Smith, 1994)

التعليم بوساطة الإنترنت

لقد منحت شبكة الإنترنت Internet لكافة الطلبة من فيهم ذوي صعوبات التعلم التجول في مواقع متعددة، والحصول على المعلومات الضخمة والغنية من خلال هذه الشبكة، حيث يستطيع الطلبة التواصل مع بعضهم البعض، وعرض أعمالهم ومشاريعهم من خلال هذه التقنية، وذلك بشكل سريع جداً، ومقابل أجر زهيد.

هذا التواصل يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسين مهارات الكتابة لديهم أما بالنسبة لمعلمي الطلبة فإنهم ومن خلال استخدام شبكة الإنترنت في التعليم فإنهم يستطيعون أن يُكموا مهارات التهجئة، والمهارات الشارعية التعليمية الجماعية عند الطلبة. فقد مكنت شبكة الإنترنت المعلمين من عرض أعمال طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم ليراهم من يشاء، وهذا الإجراء كان له الأثر الكبير في زيادة دافعية هؤلاء الطلبة نحو التعلم. (Bender, 2001)



وعلى الرغم من الفوائد التي تتميز بها شبكة الإنترنت من خلال مساعدتها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتحسين من مستوى التواصل لديهم، إلا أن البعض يحذر من هذا الاستخدام، وحيمة أولئك في ذلك، أن على المعلمين أولاً أن ييقنوا أن الطلبة جادين في ذلك، لأن هذه الشبكة تتضمن الكثير من المواقع التي قد تغري هؤلاء الطلبة للدخول إليها. فهم هم أكثر عرضة للتوهان داخل الموقع الماطلة من المعلومات على هذه الشبكة. فالتنقل السريع للطلبة من موقع إلى آخر خلال فترات زمنية قصيرة جداً قد يحول دون فهم وتركيز الطالب على موضوع محدد، أو الحصول على معلومات دقيقة ومباشرة في مجال بحثه.

من الضرورة بمكان أن يقدم المعلمين التعليمات والتوجيهات حول مواقع الانترنت المسموح للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدخول إليها عندما يكلفوا بإعداد مشروع أو تقرير ما. وتحسباً لما قد يحدث من تجاوزات، على المعلمين أيضاً أن يوضحوا للطلبة آليات التعامل مع هذه التقنية، وكيفية الاستفادة منها في تعلمهم، ووضع خطة مرسومة لذلك يتم اعتمادها من الفريق المتعدد التخصصات بما في ذلك المعلمين، ومدير المدرسة.

بعض المواقع على شبكة الإنترنت ذات العلاقة بصعوبات التعلم

- Learning Disabilities Association of America. (LDA) www.ldanatl.org
- Division for Learning Disabilities. (DLD) www.col.winthrop.edu/dld/
- International Dyslexia Association. (IDA) www.interdys.org Children and Adults with Attention Deficit Disorder. (CAADD) www.chadd.org
- Central Auditory Processing Disorder. (CAPD) www.theshop.net/casbell/central.htm
- Council for Exceptional Children. www.cecsped.org
- LD Online: www.ldonline.org
- <http://www.air.org/Ldsadmin/default.htm>
- <http://www.ed.gov/offices/OSERS/>
- <http://nldontheweb.org/>
- <http://www.cldinternational.org/>
- <http://www.adlhome.org/>
- <http://www.aboutld.org/>
- <http://www.vanderbilt.edu/kennedy/pubs/index.html>

فوائد التعليم بمساعدة الكمبيوتر

إن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين طبقت في تعليمهم برامج تعليمية من خلال الكمبيوتر، قد تحسن مستواهم التعليمي مقارنة بما كانوا يتلقونه من تعليم باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التقليدية (Olsen & Smith, 1992). فقد ساعد الكمبيوتر في تحسين مستوى التحصيل لدى هؤلاء الطلبة، وتحسين مفاهيمهم لدوائهم، والتقليل من وقت التعليم، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعليم ويمكن إجمال تلك الفوائد بما يلي:

١. الفردية والسرعة الفعالة

إن استخدام الكمبيوتر يتيح للطلبة فرصة التعلم الفردي الذاتي، إضافة إلى أن كل طالب يعمل ضمن السرعة التي يمتلكها في إنجاز المهام الموكلة إليه فالطلبة مثلاً يستطيعون التحكم بطول الفقرة، أو المدة الزمنية لعرض المهمات، إضافة إلى أن الكمبيوتر يُنتظر إلى أن يجيب الطالب، وهذا ما يتوقف -بالطبع- على سرعة معالجة الطالب للمعلومات في دماغه.

٢. التفتية الواجعة الفورية،

إن برامج الكمبيوتر التعليمية تزود الطالب بنتيجة أدائه وبشكل فوري، فبعض البرمجيات مصممة لتقديم تغذية راجعة فورية للطالب بعد كل استجابة مثل: "تمتار"، و"عظيم"، "دكي"، وحاول ثانية". وهذا بطبيعة الحال يعتمد على مدى البراعة في تصميم البرنامج (Cordery, et al; 1987).

٣. إجراءات التصحيح

تتيح برامج الكمبيوتر للطلبة الفرصة لإعادة تصحيح ما أخطأوا في كتابته، فالطلبة الذين يعانون صعوبة ما في مهارات الإدراك السمعي لا ريب أن هذا سيتمكن سلباً مهاراتهم في الإملاء، فعندما يقوم المعلم بإملاء بعض الكلمات أو الجمل على الطالب فقد يضطر الطالب بالكتابة عندما يضغط على لوحة المفاتيح، وقد تكون تلك الأخطاء (حذف، أو إبدال، أو إضافة، ...). إن بعض البرمجيات تقدم ملاحظة أو تنبيهاً للخطأ الذي وقع فيه الطالب كي يعود ثانية ويصحح ما أخطأ فيه.



4. الإحادة بدون ضغوطات

إن الكمبيوتر لا يُشعر الطلبة بالضغط أو الألم النفسي أو الإحباط خلافاً لما يصدر أحياناً من سلوكيات من بعض المعلمين، فالطلبة يمكنهم أن يميلوا لحل المسألة الرياضية أو القطعة الإملائية دون ارتباك أو تردد حتى يصلوا إلى الإجابة أو الحل الصحيح.

5. تنمية التعليم

إن برامج الكمبيوتر تسمح للطلاب ذوي الصعوبة التعليمية بالسير ضمن خطوات متسلسلة في إنجاز المهمات المعطاة له وصولاً لتحقيق أهدافه، وهذه الخاصية ذات فعالية كبيرة مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم المصحوبة باضطراب ضعف الانتباه.

6. الدافعية العالية

دافعية عالية، وقليل من المشكلات السلوكية، ولحاج في التعلم، هذا ما يشعر به الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء تعلمهم من خلال برامج الكمبيوتر. إن الطلبة حالياً يعرفون أن الكمبيوتر جزء من عملية تعليمهم وليس مجرد إضافات ثانوية وهذا يعد مجد ذاته مهماً لهم (Coeden, et al; 1987).

7. زيادة وقت المهمة

إن الكمبيوتر يعطي الحرية للطلبة في تحديد الوقت لإنجاز المهام الموكلة إليهم، فقد وجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً أطول وهم جالسون خلف الأجهزة لإنجاز أعمالهم كاملة، مقارنة بالوضع التقليدي المتمثل بجلوسهم خلف المقاعد الخشبية ومتابعة المعلم وهو يشرح على السبورة.

8. حل التمارين

إن حل التمارين بوساطة الكمبيوتر، لا يكون عملاً وجافاً، بل إن هناك نوعاً من الحماس والمتعة يشأ من خلال الألوان والرسوم المتحركة والأصوات، بالإضافة إلى الكثير من التحديرات التي تواجه الطالب أثناء عملية الحل والتي تسهم وبشكل كبير على إبقاء الطالب مهتماً وبقطاً (Smith, 1994).



يجب أن يتم تشجيع المعلمين الذين يُوظفون الكمبيوتر في تعليم طلبتهم على تعزيز المواهب والقدرات الإبداعية الكامنة لدى هؤلاء الطلبة ، وألا تكون أهدافهم مقصورة على التخفيف من الصعوبات التعلمية ، والتغلب على مواطن الضعف. فإذا بقي التركيز منصباً على "الصعوبات التعلمية" التي يعانيها الطلبة فهذا تجاهل لقدرات ومواهب الطلبة.

(Smith, 1994)

محددات من استخدام الكمبيوتر

لقد حللت الكثير من الدراسات ذات العلاقة من مخاطر استئناس برمجيات الكمبيوتر ونقلها من مجتمع إلى آخر، وإهمال الفروق الحضرية والثقافية، في هذا البلد أو ذاك. لذا فالأفضل هو استخدام البرمجيات التي تتماشى مع الثقافات والمنهجية التعليمية المتبعة كي لا تظهر "ازدواجية ثقافة الكمبيوتر"، وكي لا يؤدي ذلك إلى التبعية الفكرية والعلمية في البرمجيات، كما هي حال الكتب والطبوعات العلمية والثقافية

وفي هذا الصدد تؤكد الباحثة نوفي مي هالبرن Noemi Halpern صاحبة دراسة "الذكاء الصناعي والطلبة ذوي صعوبات التعلم" أن القضية التي يجب الانتباه إليها عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوساطة برمجيات الكمبيوتر، هي أن بعض المدرسين يفضلون في تحليل الأهداف التربوية إلى مهارات تعليمية يمكن استيعابها بسهولة، مقارنة بما يقوم به الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الكمبيوتر، هذا من ناحية ومن ناحية ثانية عدم أو ضعف قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات التفكير وبناء المخططات المفاهيمية المعرفية أصلاً وهذا يحول دون التعلم باستخدام الكمبيوتر على النحو المخطط له (صبيح، ١٩٨٨).

وتؤكد هالبرن أيضاً ضرورة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أسس وطرائق البرمجة، والطلب منهم إعداد برمجيات مبسطة، مثل: برمجة للقيام بالعمليات الرياضية



الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، وبرجعية لحساب قائمة التسوق، وبرجعية لحساب المعادلات الرياضية، والأساس في هذا التعليم أو التدريب أن تكون الخطوات اللازمة لإعداد البرجعية قصيرة، وأن تكون تعليمات البرجعية قصيرة وواضحة وسهلة، وأن يكون موضوع البرجعية مرتبطاً بمهارات أساسية.

التعليم القائم على الاستراتيجيات:

تمهيد

من أجل مساعدة الطلاب ليصبح لديهم توجيه ذاتي أثناء التعلم، ينبغي على المعلمين أن يتيحوا أمامهم الفرص لتعلم الاستراتيجيات ومن ثم يتمكنهم فهم متى، وأين، وكيف يستخدمونها (Wood et al , 1995) وهذا يتضمن قيام الطلاب بمراقبة أدائهم الخاص، مما يساعد الطلاب على التحكم في إنجازهم الذاتي، ويصبحون على وعي تام بما لديهم من معلومات ومن ثم يمكنهم استخدام عدد من الاستراتيجيات الفعالة

لقد أصبح معروفاً أن الصعوبات التعليمية لا يمكن التغلب عليها بمجرد تعلم الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والنهجية. صحيح أن تعلم هذه المهارات مظهر أساسي وجانب هام في التربية الخاصة والعامة على حد سواء إلا أن كثيرين من ذوي صعوبات التعلم يظلون يظهرون باستمرار صعوبات في الذاكرة وتعلم اللغة والقدرات اللازمة لتنظيم المادة بشكل يجعل من الصعب تعلم المهارات والمعارف المعقدة إذا توقفت التعليم عند مستوى المهارات الأساسية، هذا من جهة، ولما ظهر بالبحث أن مثل هذا المستوى من التعلم في مجالات كثيرة من المادة الدراسية لذوي صعوبات التعلم أمر ممكن وقابل للتحصيل من جهة أخرى.

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم معرفة بالاستراتيجيات اللازمة للتعلم، وهم يتسمون بالسلبية، وتنقصهم المهارات الضرورية للتمكن من المعلومات بشكل كبير، وهذه الاستراتيجيات تكون متطلباً ضرورياً خصوصاً في المرحلة الثانوية (Shumaker & Deshler , 1995) ويمكن أن يتعلم الطلبة أن يكونوا استراتيجيون

وذلك عندما يقدم لهم تعليم مباشر حول استراتيجيات التعليم في صفوف التربية الخاصة أو في صفوف التعليم العام.

التعلم الاستراتيجي

هو تعلم الكيفية التي يكون فيها الطلبة مفاهيمهم الخاصة وأفكارهم نتيجة الخبرة العملية . والتعدي الصعب أمام المعلم هو إيجاد الرابطة بين التعليم وتعلم التفكير ، فإنه دون أن يقدم طلبته للمشاركة والتفكير والاستنتاج فيما يناقشه معهم ، ويقدمه لهم ، فلن يكون معلماً ناجحاً ، إذ يجب عليه أن يستخدم كل السبل (كوسائل الإيضاح ، والإرشاد ، والتوجيه ، وطرق البرهة ، والاستدلال العلمي ، وتهيئة الظروف والبيئة الصفية) التي تشجع طلبته على التفكير والتمعن والتوسع في الاستدلال المنطقي ، وكيفية التفكير الإيماني ، ويطلق مصطلح Metacognition أي ما وراء المعرفة ، على مرحلة التفكير للوصول إلى نتيجة ما.

إن الاستراتيجيات التعليمية لن يكون لها أهمية وتأثير لنجاح الطالب إذا لم يكن التعلم هنا مكثفاً وشاملاً ولا بد أن يتضمن التعليم المباشر مناقشة لفوائد تطبيق الاستراتيجية . ويجب أن يعرف الطلاب أولاً ما هي الاستراتيجية ولماذا هي مفيدة ، وتوفر هذه المعرفة للطلاب التعزيز الأساسي لتعلم الاستراتيجية وفهمها . ويجب أن تطبق الاستراتيجية في إطار الصف الخاص أو غرفة المصادر ثم الصف العادي . (Weinstein , 1989). وبدون التطبيق المباشر للاستراتيجية لن تكون قابلة للتطبيق الفعال في بيئة أخرى . وهكذا ، يجب أن يكون معلم الصف العادي معلماً عملياً وكذلك معلماً للمحتوى .

فالهدف من التعليم الاستراتيجي هو تزويد الطلبة ببنية أو سلسلة من الخطوات التي يمكن استخدامها ليُعين في تمييز المادة الهامة من غير الهامة والتذكر بكيفية تنظيم الآخرون الأفكار أنفسهم ومصادرهم ليتفكروا المهمة بنجاح بصرف النظر عما إذا كانت المهمة تقتضي الكتابة التعبيرية أو الاستيعاب الذاتي أو حل المسائل الرياضية أو التعليم العلمي. (الرقصي، ٢٠٠٣) . وما أن الاستراتيجية منظمة بطبيعتها ، فيجب أن تدخل



ضمن عملية شرح المحتوى ، واستخدامه وتقييمه . وهذا في الواقع ليس بالمهمة السهلة بالنسبة للمعلم لذلك يعتبر التواصل بين المعلمين أمراً ضرورياً لمعالجة الاستراتيجيات التعليمية في صفوف التعليم العام ويضمن الوضع المثالي أن يتعاون منسوبو المدرسة كمجموعة لتحديد الاستراتيجيات التي يتم التأكيد عليها ، والموافقة على دمج الاستراتيجيات بشكل متسق (برادلي وآخران، 2000). حيث أنه إذا قام كل معلم بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة به ، فإن الفائدة منها ستكون قليلة جداً ، نظراً لأن تلك الاستراتيجيات تعقد الاتساق والتوافق بينها.

التعليم الاستراتيجي

يشمل وصفاً للإجراءات التي تركز بشكل مباشر على غرس عادات التفكير لدى الطلبة وتميزها. بل إنه يتجاوز ذلك إلى الربط بين التعليم الاستراتيجي بالتعلم الاستراتيجي بشكل قوي، فالمعلم الاستراتيجي يجب أن يفهم متغيرات التعليم الصفّي، وهي متطلبات التعلم لدى طلبة. ومن خلال هذا الفهم يأتي إدراك المعلم لأهمية عامل الوقت، وعامل أسلوب الإدارة الصفية. ويمكننا القول أن المعلم الاستراتيجي هو الذي ينسج بالصفات والقدرات الآتية: (1) إنه مفكر وصانع قرار (2) لديه قاعدة معلوماتية ومعرفية واسعة ولديه (3) إلمام قنوة لطلبة، ووسيط نموذجي للتعليم الصفّي

وقد درس سوانسون Swanson سلوكيات المعلم المرتبطة بتعليم الاستراتيجية لموجود أن المعلمين يميلون إلى الخطأ في هذه العملية أحياناً حين يسألون الطلاب أو يقدموا لهم عبارات توجيهية خلال عملية التعليم الأكاديمي. وعلى العكس من ذلك فإن تعليم الاستراتيجية الفعال يتضمن تعليم الطلاب كيفية تحديد الإجراءات التي تساعدهم على إكمال المهام المختلفة سواء كانت أكاديمية، أو مهنية، أو اجتماعية، أو وظيفية. كما وجد سوانسون كذلك أنه بالرغم من أن المعلمين يوافقون بشدة على أهمية تعليم الاستراتيجية ، إلا أن الأساليب التي يستخدمونها في التعليم لا تتضمن شيئاً من هذا.

ورغم أن الطرق التقليدية قد تكون فعالة وقيماً إلا أنها محدودة في دعم واعتماد الطلاب على أنفسهم عبر المهام والمواقف المختلفة . فعلى سبيل المثال ، فإن المعلم الذي يستجيب لطلب الطالب الذي يريد المساعدة في إيجاد معنى كلمة معينة من القاموس هو في الواقع يقدم له مساعدة فورية، ولكنه لا يقدم لهذا الطالب طريقة أو معلومات معينة تساعد في البحث عن الكلمات بنفسه في المرات التالية . كذلك فإن الأساليب التعليمية التقليدية لا تتيح للطلاب إمكانية الشعور بالكفاءة والقدرة على إنجاز ما يريدون تعلمه. فالطلاب الذين يتعلمون أن مجرد طلب المساعدة يعني أن فرداً آخر سيقوم بمساعدتهم سوف يصعب عليهم مساعدة أنفسهم، وأكثر من ذلك فإن الأساليب أو الطرق التقليدية يمكن أن تعزز عملية اعتماد الطلاب على الآخرين بدلاً من الاعتماد على أنفسهم.

قد تعطي التقييمات تنظيمية اليوم ، ولكن من الأفضل لتعليم الرجل الصبي
تعليم نوري جليل

فعلى سبيل المثال، هناك ثلاثة طلاب بالصف الثاني المتوسط عن لديهم صعوبات تعلم في تنظيم وتذكر المعلومات، ويتلقون دروساً في مادة الدراسات الاجتماعية في الصف الدراسي العادي. ويتميز على هؤلاء الطلاب حفظ وتذكر عدد من قوائم المعلومات كجزء من اختباراتهم . ويستخدم هؤلاء الطلاب حالياً استراتيجيات غير فعالة للتذكر ؛ مثل تكرار قراءة هذه المعلومات ذاتياً لتذكرها وفي بعض الأحيان يمكنهم الدراسة مع بعض الطلاب الذين اتفقوا على تلك المعلومات بالفعل، ويقوموا بإعداد بطاقات للدراسة بنفسهم العناصر المهمة ، أو إعداد ملخصات تساعد على تذكر المعلومات . وعندما تحدث تلك الجلسات الدراسية المشتركة ، فغالباً ما يحصل الطلاب على درجات أعلى في الاختبار. وأحياناً يستطيع معلم التربية الخاصة إعداد بطاقات دراسية لهم ورغم أن كل هذه الطرق تساعد في الحصول على درجات أعلى ؛ إلا أنها لا تساعد على إعداد بطاقات دراسية خاصة بهم ، وتحديد المعلومات الهامة التي يجب أن توضع في هذه البطاقات ، أو



إعداد المذكرات الخاصة بهم لتذكر تلك المعلومات (Nagel, Schumaker & Deshler, 1986) أما إذا قام معلم التربية الخاصة بتعليم الطلاب استراتيجية التذكر عن طريق جمع الحروف الأولى من الكلمات فيكون هؤلاء الطلاب في موقف الفضل وسينجزون تلك المهام بنجاح واستقلالية.

نموذج التدخل الاستراتيجي

لقد أدى العمل الذي قام به دشلر وزملاؤه Deshler et al إلى تطوير أكثر نماذج الاستراتيجيات التعليمية استخداماً وهو نموذج التدخل الاستراتيجي The Strategy Intervention Model وقد عُرِّفت الاستراتيجية في هذا النموذج بأنها 'تقنيات أو مبادئ أو قواعد تمكن الطالب من التعلم وحل المشكلات وإتهاء الواجبات بشكل مستقل'. ويتكون نموذج التدخل الاستراتيجي من ثمان خطوات توضح كيفية تعليم الاستراتيجيات للطلاب وهذه الخطوات هي:

١- الاختبار القبلي

في هذه الخطوة يتم إجراء اختبار قبلي Pretest للطلاب في مجموعة من المهارات التي يمكن أن تغطيها الاستراتيجية. فعلى سبيل المثال يمكن أن نطبق على الطلاب الذين يتعلمون استراتيجية التعرف على الكلمات (التي تركز على قدرتهم على تحديد الكلمات متعددة المقاطع). اختباراً قبلياً لتحديد الكلمات التي يستطيعون قراءتها بشكل صحيح من إحدى نصوص كتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بهم. أما الطلاب الذين يتعلمون استراتيجية كتابة الجمل فيمكن أن يتم اختبارهم القبلي من خلال كتابة قصة قصيرة وتحليل أنواع الجمل المختلفة المستخدمة فيها. وبعد تحديد درجات هذا الاختبار، يتم تمثيلها على رسم بياني يوضح مدى تقدم الطلاب لتزويدهم بصورة بصرية لأدائهم.

٢- وصف الاستراتيجية

بعد أن يعرف الطلبة نتائجهم على الاختبار القبلي، ويتضح للمعلم أن لدى طلبة الدافع لتعلم الاستراتيجية، يقوم بوصفها لهم Describe. وفي هذه الخطوة يفضل

إعطاء الطلبة فكرة عامة مبسطة عن الإستراتيجية. ويتضمن هذا العرض قيام المعلم بوصف الخطوات التعليمية التي سوف يمر بها الطالب أثناء تعلم تلك الإستراتيجية.

3- تقديم نموذج

خلال هذه الخطوة، يقوم المعلم بتعليم الطلاب كيفية استخدام التعليم الذاتي من طريق إعادة خطوات الإستراتيجية مع التحدث بصوت مرتفع هما يفكر فيه المعلم أثناء أداء كل خطوة منها ويجدر بالذكر أن سلوك المعلم المطلوب في هذه الخطوة يعد أمراً مهماً للغاية حتى يتعرض الطلاب لعمليات التفكير الداخلية التي يستخدمها من يتعلمون الإستراتيجيات.

وبالرغم من أنه قد يصعب على المعلمين - في بادئ الأمر - التحدث بصوت مرتفع عن الأشياء التي يفكرون فيها ، إلا أن الإخفاق في تقديم نموذج Model من خلال التحدث بصوت مرتفع وواضح وبشكل مستمر يحرم الطلاب من فرص معرفة كيف يفكر "المفكر الاستراتيجي".

من خلال هذه الخطوة ، يلاحظ الطلاب النموذج الذي يودبه المعلم سواء في الألفاظ أو السلوكيات التي تميز الإستراتيجية. ويشتمل النموذج الذي يودبه المعلم على ممارسة بعض الأخطاء ومن ثم التصحيح الذاتي لتلك الأخطاء ، وكذلك التحدث الذاتي الإيجابي المرتبط بأداء كل طالب

4- التمرين النقطي

في هذه الخطوة يتمين على الطلاب تذكر خطوات الإستراتيجية حتى يستطيعوا تعليم أنفسهم فيما بعد عند استخدام تلك الخطوات . وهنا يتمين عليهم إتقان خطوات الإستراتيجية. أما إذا لم يستطع الطلاب تذكر الخطوات هنا، فلن يمكنهم التركيز على استخدام تلك الخطوات خلال عملية التعليم والتدريب فيما بعد. وبالتالي يتوقع أن يقضي المعلم وقتاً أطول كلما كان ذلك ممكناً لتذكر خطوات الإستراتيجية.



٥- التدريب الموجّه والتغذية الراجعة

6

هنا يقوم الطلاب بالتدرب على استخدام الاستراتيجية في مستوى أدائهم الفعلي. فعلى سبيل المثال، فإن طلاباً في الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن تعلمون إستراتيجية الاستماع القرأني وقرأون في مستوى الصف الثالث الابتدائي سوف يقومون بالتدرب على استخدام الاستراتيجية بناء على مستواهم الفعلي في الصف الثالث الابتدائي. أما الطلاب الذين يتعلمون استراتيجية أداء الاختبارات فيقومون بالتدرب على استخدام هذه الاستراتيجية على اختبارات تدريبية في المعلومات التي يجيدونها لكي يتمكنوا من التركيز على تطبيق الاستراتيجية في الاختبارات البسيطة، حتى تصبح لديهم المهارة في استخدام الاستراتيجية عند هذا المستوى، حيث إن إجادة الاستراتيجية بعد مطلباً أساسياً لهذه الخطوة. فخلال مرحلة التدريب المرجح يقوم الطلاب بتعليم أنفسهم ذاتياً على ممارسة خطوات الاستراتيجية باستخدام مواد سهلة بالنسبة لهم (برادلي وآخرون، ٢٠٠٠)

وتعد الطريقة التي يقدم بها المعلم التغذية الراجعة للطلاب أثناء محاولة تلك قصارى جهدهم في تطبيق الاستراتيجية من الأمور الأساسية خلال هذه الخطوة وتطور التغذية الراجعة من التغذية الموجّهة التي يقدمها المعلم (تغذية راجعة بواسطة المعلم) إلى قيام المعلم ببحث الطالب وتشجيعه على أن يكون مشاركاً بشكل أكبر في عملية تقديم التغذية الراجعة حتى يتعلم تقييم أدائه ذاتياً أثناء تطبيق الاستراتيجية (تغذية راجعة بواسطة الطالب).

٦- التدريب المتقدم والتغذية الراجعة

بعد أن يتقن الطلاب استخدام الإستراتيجية في مستوى أدائهم الفعلي، فإنهم يبدأون التدرب عليها باستخدام معلومات أو مواد أكثر تقدماً. وبناء على الإستراتيجية قد يستطيع الطلاب التقدم إلى استخدام مواد أو معلومات في مستوى صفهم الدراسي، وقد يتمكنوا من استخدام مواد ومعلومات أكثر صعوبة أو ذات مستوى مرتفع من التطبيق. وتعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم ضرورية أيضاً في هذه الخطوة مثلها

مثل الخطوة السابقة. وكلما بدأ الطلاب في تطبيق الإستراتيجية باستخدام معلومات أكثر صعوبة عندئذ تصبح التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم أكثر تحديداً وتوجيهاً ، علماً بأن المعلم ما زال يشجع أكثر نحو التغذية الراجعة التي تحث الطلاب وتشجعهم على التقييم الذاتي (Schumaker, et al, 1984)

٧- الاختبار البعدي

يتضمن الاختبار البعدي Post test فقرات ومعلومات مماثل تلك التي يتضمنها الاختبار القبلي المستخدم . وبهذا يستطيع الطلاب مقارنة أدائهم قبل وبعد استخدام الإستراتيجية وقد تكون مقارنة النتائج هذه محفزاً قوياً في حد ذاته للطلاب ، حيث نوضح لهم أن الجهد الذي بذلوه في تعلم الإستراتيجية نتج عنه تحسناً في الأداء.

٨- التقييم

تتضمن عملية التقييم استمرار الطالب في استخدام الإستراتيجية في مواقف أخرى غير تلك التي أجريت في جلسات التدريب ، حيث يقوم المعلم بتعديل الإستراتيجية لتلائم المواقف المختلفة قليلاً ، وتلائم قدرة الطالب على الاستمرار في استخدام الإستراتيجية دون أن يُطلب منه ذلك. فعلى سبيل المثال ، الطالب الذي تعلم إستراتيجية التعرف على الكلمات ينبغي أن يستخدم تلك الإستراتيجية بشكل منتظم كلما واجه كلمة مكونة من عدة مقاطع ولا يعرف معناها. (Lenz , et al , 1984) والجدول التالي يلخص خطوات النموذج الاستراتيجي الأتمة الذكر

خطوات التعليم الاستراتيجي			
نموذج التدخل الاستراتيجي	المسئلة	الإستراتيجية التعليمية مع الصغار المتعلمين	الشرح المباشر
الاعتبار القياسي والتأكد من التزام الطلاب بتنظيم الإستراتيجية	تقديم الإستراتيجية للمرحلة	تدعيم للمهارات السابقة	إعطاء فكرة عن النقاط التي يركز عليها الدرس مع توفير معلومات واضحة ومشروطة عن الإستراتيجية
وصف الإستراتيجية	تحليل الصعوبات من خلال التدريبات المرجحة	الاجتماع مع الطلاب	تقديم نموذج لاستخدام الإستراتيجية
تقديم نموذج لأداء الإستراتيجية	توفير مواضيع مختلفة للتدريب للطلاب	مناقشة الإستراتيجية	التدريبات المرجحة
التدريب الفردي	تقديم التعليل الرجعة	النتيجة ووضوح الأهداف	التدريب الاستقلالي
تدريب موجه تحت الإشراف وتلخيص التعليل الرجعة	زيادة مسؤوليات الطالب	إكمال خطوات الإستراتيجية والتعليقات اللفظية	فحص من تطبيق الإستراتيجية
تدريبات وفعلية رجعة	توفير التدريب الاستقلالي	تدريبات تعاونية مع وزم الأهل	
الاعتبار العملي والتأكد من الالتزام بالتعميم		تدريبات مستقلة مع وزم الأهل	
التعميم		التدعيم والدعم	

الفصل السابع

صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والإهمال

مرحلة الدراسة الثانوية

الخصائص الأكاديمية والنفسية

الانتقال إلى المرحلة الثانوية

التعليم الأكاديمي

التأهيل المهني

الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى العمل

التخطيط الانتقالي

خطة الانتقال الفرعية

الخطة المهنية التربوية الفرعية

مرحلة الدراسة الجامعية

تشخيص الطلبة

مراحل الانتقال إلى الجامعة

صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والاهتمام

صهيد

الصعوبات التعلمية تستمر مع الفرد عبر جميع مراحل حياته، ولا يمكن الشفاء منها، وقد يتم الكشف عن تلك الصعوبات في سن مبكرة قبل دخول المدرسة أو أثناء سنوات الدراسة الابتدائية، أو قد تكتشف أو تظهر في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة مما يتطلب من العاملين مع هؤلاء الطلبة التعامل معهم من خلال إجراءات تربوية وسلوكية داعمة، وتوظف خدمات تربوية خاصة فعالة. ففي المرحلة الثانوية تزداد متطلبات المنهج تعقيداً ويتكرر القشل الأكاديمي والرسوب في المدرسة، وتبرز ضغوط مرحلة المراهقة لتلحق مع ضغوط تنشأ من الضرورة في الحصول على شهادة المدرسة الثانوية وتلبية الحد الأدنى من الكفايات الدراسية، وتكوين القدرة على التعلم المستقل، وتطوير مهارات اجتماعية وتُسَلِّم مهنة بعد المرحلة الثانوية، إلى غير ذلك من العوامل التي من شأنها أن تضخم من آثار الصعوبات التعلمية وتخلق مشكلات انفعالية واجتماعية متعددة.

وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين ينهون المرحلة الثانوية ويلتحقون بالجامعات، فهؤلاء الأفراد يمثلون تحدياً كبيراً للجامعات يمثل بمدى حاجة هؤلاء الطلبة إلى خدمات تشخيصية وعلاجية وتكييفات بيئية في الصف و بعض مرافق الكلية إضافة إلى حاجة الطلبة الذين يتخرجون من الجامعة إلى مساعدتهم في البحث عن العمل والحفاظ علىه. و متابعتهم في مواقع عملهم ، وتقليل الصعوبات التي قد تعترضهم ليكونوا أكثر تكيفاً وأفضل إنتاجاً في أعمالهم التي يشغلونها .

مرحلة الدراسة الثانوية

في هذه المرحلة تظهر التغيرات الفسيولوجية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتبدأ جوانب النمو لديهم بالتعاظم، فهم يتغيرون جسدياً واثقالياً وجنسياً. وتدخل على نمط حياتهم اهتمامات جديدة تتمثل في حب الاستقلال عن السلطة الأبوية والاعتماد على أنفسهم، حالهم حال الطلبة العاديين ممن لا يعانون من صعوبات. (Daniels, 1982). وفي هذه المرحلة يشعر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوجود فروقات بين متطلبات هذه المرحلة ومرحلة التعليم الابتدائي. ففي المدرسة الابتدائية كانت أعداد الطلبة محدودة والبناء صغير وكان جو الألفة والدفء يسود المدرسة. أما المدرسة الثانوية فإنها تفسح المجال للتعامل مع عدد أكبر من المعلمين ذوي شخصيات مختلفة. إضافة إلى اختلاف الجو النفسي وطبيعة العلاقات مع الآخرين.

وفي هذه المرحلة تحدث تغيرات في المجال الأكاديمي من حيث طبيعة المناهج، ودرجة صعوبتها، والكيفية التي تقدم بها، وحجم التقييمات، والواجبات البيتية والمدرسية التي توكل إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إضافة إلى أن المعلم لم يعد يقدم معظم المعلومات للطالب كما هو في المرحلة الابتدائية، فالطالب تقع عليه مسؤولية كبيرة في تعلم المواد الدراسية والإعداد لها وتشير الدراسات إلى أن الكثير من المعلمين ينظرون إلى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم على أنهم يفتقرون إلى مستوى من الذكاء يُمكنهم من السير في مناهج المدرسة الثانوية بنجاح، لا بل أن بعضهم قد يبذل جهده لإبعادهم عن المدرسة مثل اقتناعهم بالتوجه إلى سوق العمل وكسب المال. وبما يؤسف له حقاً أن هذا الموقف الذي يواجهه ذوو صعوبات التعلمية في المدرسة الثانوية، يواجهونه ثانية في الجامعات بل لعلهم يواجهون ما هو أسوأ منه

وتهدف البرامج التربوية في هذه المرحلة إلى تنمية قدرات الطلبة من خلال تعليمهم في أقل البيئات تقييداً، (Wallace, 1988). ومساعدتهم في الحصول على اللياقة الاجتماعية، وأن يكونوا متعلمين يعتمدون على أنفسهم وعلى إعدادهم مهنيًا لمرحلة ما بعد المرحلة الثانوية.



الخصائص الأكاديمية والنفسية

الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص معينة، تميزهم عن غيرهم من الفئات الأخرى، وذلك في الحالة التي يكون فيها التقييم هؤلاء الطلبة دقيقاً، فكما هو معروف أن هؤلاء الطلبة لديهم صعوبات أكاديمية واجتماعية ومشكلات نفسية تبقى مع الفرد طيلة حياته، ولكن هذه الصعوبات والمشكلات تتغير طبيعتها من مرحلة نمائية إلى أخرى بفعل التغيرات التي تطرأ على مبادئ النمو، والظروف البيئية التي يتعرض لها الفرد، وفيما يلي عرض لأهم الخصائص التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

أولاً، ضعف المهارات الأكاديمية

وجد من خلال الكثير من الدراسات أن الصعوبات التعليمية عند الأفراد ملازمة لهم مدى الحياة. ففي الدراسة التي أجراها جونسون Johnson على ثلاث وثمانون طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. وجد أن هؤلاء الطلبة لديهم ضعف في مهارات القراءة والتمرير والقراءة الشفوية، وصعوبات في تحليل وتركيب الكلمات، وصعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة (الزيات، ١٩٩٨) كما توصلت دراسات أخرى إلى أن لدى هؤلاء الطلبة صعوبات رياضية تتمثل في عدم القدرة على حفظ وتذكر حقائق الضرب، وفهم الحقائق العشرية، والقواعد المتعلقة بإجراء العمليات الحسابية الأساسية، وصعوبات في تقدير الأحجام والأطوال، وصرف العملة وتحريكها، والتعامل مع الكسور العشرية والعادية، وحل المعادلات الكيميائية والرياضية (Wallace, 1988).

ثانياً، ضعف مهارات الدراسة

تفيد الملاحظات أن هؤلاء الطلبة في هذه المرحلة لا يمتصون بدفاتر لتسجيل الملاحظات حول المواد الدراسية التي تُعرض في الصف، أو حول الواجبات والتعيينات

ثالثاً: الانتكالية في اتخاذ القرار

إن الطلبة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية ليس لديهم جميعاً القدرة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم في مرحلة النضج الاجتماعي كما هو الحال عليه بالنسبة للطلبة من ليسوا من ذوي صعوبات التعلم الذين يصرّون على أنهم يستطيعون وحدهم "أن يقوموا بالعمل" ويأخذ اعتمادهم على الآخرين بالتناقص مع تعاطف نضجهم. إلا أن الأمر ليس كذلك في حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين وغيرهم من الأفراد. ويتخذ هذا الاعتماد الزائد في العادة شكل ازدياد الحاجة إلى المساعدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم، وهم يودون النشاطات التي يشتركون فيها مع غيرهم من الطلبة (Wallace, 1988) ونظراً لأن فقدان النجاح الأكاديمي يثير الحاجة الزائدة للمساعدة والطمأنينة، يصبح من الصعب جداً اكتساب الطلبة الانتكاليين درجة مناسبة من الثقة بالنفس تؤهلهم لاتخاذ القرارات المستقلة.

ويعلم الطلبة تحمل المسؤولية وتحقيق الاستقلالية بمجهولهم يدرّسون أهمية ما يتعلمون للحياة في المجتمع، وإعطائهم وقتاً كافياً لإتقان المهمات التعليمية، وتعليمهم مهارات الدراسة الفعالة، ودعمهم في النشاطات والقرارات التعليمية كوضع الأهداف والنشاطات والمراقبة الذاتية للتقدم وتدريبهم على استكمال الدروس بالدراسة المستقلة والتدريب (الوطني، ٢٠٠٣، ١).



رابعاً: ضعف المهارات الاجتماعية

تشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الدراسة الثانوية لديهم الكثير من المشكلات المتعلقة بصعوبة التعامل مع المواقف الاجتماعية وتكوين الصداقات والمحافظة عليها (Mercer, 1997). وليس هذا فحسب بل إنهم يعانون من قصور في المتطلبات الرئيسية للتواصل الاجتماعي مع الآخرين مثل مهارات تركيز العين على المتحدث، واستظار المتحدث حتى يكمل حديثه، أو استخدام تعبير الوجه والانفعالات المناسبة للموقف. (الريات، ١٩٩٨). إضافة إلى أن هؤلاء الطلبة يكونون أكثر متركزاً حول دوائهم وأفكارهم، ويقاطعون الآخرين أثناء الحديث، وأقل مهابة بما يقوله أو يفعله الآخرون، ويميلون إلى تجنب المشاركات واللقاءات والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية.

إن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلبة يترك آثاراً على الإنجاز والتقدم والعلاقات مع الآخرين، ما يترتب عليه اتخاذ مواقف من قبل المعلمين والأهل تحسن من سلوكيات الطلبة (Dudley - Marling, 1985). ففي مرحلتي الدراسة الإعدادية والثانوية يمكن تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق أساليب تعليمية ونشاطات تتطلب طيبتها العمل ضمن مجموعات ومن هذه الأساليب، التعلم التعاوني وتدريب الأقران وتمثيل الأدوار إضافة إلى الرحلات المدرسية. ويؤدي الأهل أيضاً أدواراً لا يمكن إغفالها فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية عند ابنهم وذلك من خلال التعاون والتواصل مع المدرسة ومعلميها وإدارتها والمرشد المدرسي.

خامساً: قلبي مفهوم الذات

مفهوم الذات Self - Concept هو "ما يعتقد الإنسان حول نفسه" والطلبة ذوي صعوبات التعلم يخلب عليهم أن يكونوا أقل ثقة بأنواتهم (Hoffman & Sautte, 1987). حيث يوصفون بأن لديهم مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية، وهؤلاء الطلبة يقللون من قدرتهم على الاعتماد على الذات ويمحطون من قدر أنفسهم ونظراً لضعفهم

الدراسي المتكرر، فإن الكثيرين منهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم "أغبياء" و "حقى" لا قيمة لهم، أو بساطة يرون أنهم ليسوا قادرين على أن ينجزوا بصورة صحيحة أي شيء ذا شأن أو قيمة.

ويرفض بعض الطلبة ذوي المفاهيم الضعيفة للذات (كمال التعيينات خشية مواجهةهم مثلاً آخر يضاف إلى فشلهم السابق، فيبدون وكأنهم قد استسلموا كلياً وقتنعوا بعجزهم عن الأداء. (Wallace, 1988) ويظهر طلبة آخرون ذوو مفاهيم ضعيفة للذات اهتماماً زائفاً لمعرفة ما يفكر به الناس الآخرون حولهم أو ما يشعرون به نحوهم بسبب افتقارهم لثقة بذواتهم، حلهم يتسمون من موقف الناس نحوهم ما قد يعيد إليهم شيئاً من الاعتبار المفقود للذاتهم.

وتعزو الكثير من الأبحاث والدراسات التنفي في مفهوم الذات عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تكرار تعرض هؤلاء الطلبة لخبرات متكررة من الفشل الأكاديمي، ونقص التمييز من قبل الأسرة والمعلمين. ولقد وجد أيضاً أن هؤلاء الطلبة بطورون مفاهيم ذاتية شخصية، ومفاهيم ذاتية أكاديمية، ففي الدراسة التي قام بها بريان Bryan وجد أن مفهوم الذات المتعلق بالجانب الأكاديمي هو أكثر سلبية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين. ووجد كذلك بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد طوروا مفاهيم ذاتية مساوية للطلبة العاديين وذلك في المجالات غير الأكاديمية مثل: المظهر الخارجي، والتفاعلات الاجتماعية الأسرية (Bender, 2001) غير أن كون مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل، ولأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في التحصيل فإنهم يشعرون بمفهوم ذات متدن نحو الذات

سادساً: تغير مركز الضبط

يقصد بمركز الضبط Locus of Control مدى شعور الإنسان بأنه يسيطر على الأحداث التي تؤثر على حياته. وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وخصوصاً في مرحلة المراهقة، فقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الطلبة يظهرون مستويات أقل من الضبط الداخلي (أي أنهم لا يشعرون أنهم يسيطرون على حياتهم وإنما الآخرون



والمستغيرات الخارجية هي التي تضبط حياتهم (Bender, 2001). إضافة إلى أن الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية يختلفون عن الطلبة العاديين في معتقداتهم حول أسباب سلوكهم. فهم يعمرون نجاحهم إلى عوامل خارجية على نحو أكثر من الطلبة العاديين وينجب كثير من هؤلاء الطلبة حمل المسؤولية الشخصية لنجاحاتهم أو إخفاقهم ويُمنون في أنفسهم حققة العجز والاعتماد بأن هناك القليل مما يمكنهم عمله لزيادة فرصهم في النجاح

صابعاً: التقلبات المزاجية

المزاج هو "الحالة الانفعالية الدائمة التي تدعى أحياناً الانفعال"، فمن المعروف في الأحوال الطبيعية أن الناس يملكون مدى واسعاً من الانفعال، كأن يكون الفرد ميالاً للصبغ وأحياناً إلى الهدوء، وقد يكون متفانلاً أحياناً ومتشائماً أحياناً أخرى، وقد يكون فرحاً حيناً وتامساً حيناً آخر.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة تظهر عليهم الكثير من التقلبات المزاجية Temperament Variables والتي يتم التعرف عليها من خلال الملاحظة، وقوائم الرصد، وسلام التقدير، التي تعطى للمعلمين والأهل ليجيروا على فقراتها. (Bender, 2001). ففي إحدى الدراسات أفاد المعلمين أن المزاجية التي يمارونها ذوي صعوبات التعلم تترك آثارها على أدائهم للمهام والواجبات التعليمية التي توكل إليهم، وهذه التقلبات المزاجية تحول دون التغلب على الكثير من الصعوبات التي يعانون منها.

ثامناً: الاكتئاب والانتحار

لاكتئاب Depression حالة من التبلد الانفعالي وفقد الطاقة الجسمية يدور فيها المكتئب حزناً، مثبطاً، خائر العزائم، لا يستطيع أداء عمل يحتاج إلى فترة زمنية طويلة، عازفاً عن كل ما يدور إلى بلد الجهد. (الوهي، ٢٠٠٣: ٢٠٠)

ولعل أهم وأخطر ما في مرض الكآبة هو إمكانية قيام الفرد بالانتحار Suicide ومثل هذه الإمكانية لا يمكن التقليل منها في أي حال من حالات الكآبة. ومع أن طول مدة الكآبة وعمقها أكثر ملاءمة للمحاولة الانتحارية. إلا أن نسبة كبيرة من حالات الانتحار، وخاصة في مرحلة المراهقة وفي سن الرشد، تحدث بشكل اندفاعي سريع وعلى أثر تجربة نفسية طارئة تثير في النفس الكآبة والانفعال والرغبة في الموت دون توفر إندثار مسبق من مرض الكآبة أو النية في الانتحار. (كمال، ١٩٨٨). لدرجة أن نتائج الدراسات تشير إلى أن حالة الاكتئاب هي عامل مسهب في ٦٠٪ من حالات الانتحار. (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٥).

وحديثاً تركز الكثير من الأبحاث على هذه القضية ويشكل ملحوظ وملفت في حفل الصعوبات التعلمية، حيث وجد أن أعداد الطلبة المتبحرين من ذوي صعوبات التعلم تفوق أعداد الطلبة من لا يعانون من صعوبات. حيث أشارت النتائج أن وجود ظاهرة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم سوف تقود إلى خطر مؤداه الانتحار. (Bender, 2000, p. 239)

ولقد تفحص الباحثان ماج ويهرنز (Magg & Behrens , 1989) مدى انتشار وشدة الاكتئاب لدى (٤٦٥) طالباً من طلبة المدارس الثانوية والذين تم تشخيصهم مسبقاً على أنهم يعانون من صعوبات تعلمية، حيث طبقت عليهم مجموعة متعددة من أدوات القياس لقياس الاكتئاب. فأشارت النتائج إلى أن ٢٠٪ من الذكور و ٣٢٪ من الإناث في المدارس الثانوية يعانون من اكتئاب شديد.

تاسماً: ضعف الدافعية

إن الكثير من الطلبة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات هامة في الدافعية نحو إنجاز الأعمال المنرسية، ويوصفون بأنهم متعلمون غير نشطين (Mercer, 1997) فهؤلاء الطلبة يفقدون الدافعية للتعلم نتيجة لفشل المتكرر والاحباطات المتلاحقة التي يواجهونها في حياتهم المدرسية وتفيد الملاحظات إلى أن هؤلاء الطلبة كثيراً ما يعرفون النجاح في المهمات شديدة السهولة إلى سهولة هذه

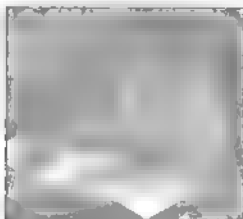


المهام ينما يعززون نجاحهم في المهام الشديدة الصعوبة إلى الحفظ، وهذا الأمر له علاقة بما يسمى "مركز الضبط" المشار إليه سابقاً

وفي المدرسة الثانوية على المعلمين أن يذلوا قصارى جهدهم لإثارة الدافعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وذلك من خلال توفير بيئة داعمة، وتصميم برامج تيسر النجاح، وتكثيف المهام مع رغبات الطلاب، ومحفزة الرغبة في التعلم والدافعية نحوه

الانتقال إلى المرحلة الثانوية

بعد انتقال الطالب ذي الصعوبة التعليمية إلى المرحلة الثانوية من الأمور التي قلما تسير بشكل سهل في أغلب الأحيان، مقارنة بما هو الحال عليه لدى الطالب الذي لا يعاني من هذه الصعوبات. فالطالب في هذه المرحلة لا يزال بحاجة إلى البرامج التربوية الخاصة والخدمات المساندة، وليس هذا لمحب بل أن موضوع "ما ستؤول إليه الحال" يصبح من الموضوعات التي تؤرق الطالب وأسرته أيضاً، فالشعور بالفشل وعدم القدرة على مجاراة المناهج الدراسية في هذه المرحلة، يُعد من العوامل المسببة لتيأس والإحباط والخوف مما هو آت.



التعليم الأكاديمي

إن متطلبات هذه المرحلة تعتمد على ما تلقاه الطالب ذي الصعوبة التعليمية من مهارات في المراحل الدراسية السابقة، فالأساليب العلاجية لا يمكن أن تكون فعالة



إن لم تسر بشكل متسلسل، فليس من الحكمة بمكان أن طالباً ذا صعوبات تعليمية يُعرض عليه حل معادلة رياضية أو كيميائية وهو لا يطق المهارات الحسابية الأولية (القسمة والضرب والجمع والطرح). فهذه المهارات يفترض أن يكون قد درّب عليها في السابق

يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية إلى تدخلات أكاديمية متسوّعة، نعينهم فيما بعد على التكيف مهنيّاً واجتماعيّاً في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية خصوصاً لأولئك الذين لا يكملون دراستهم الجامعية

وفي هذا النوع من التعليم يتم التركيز على المهارات الضرورية والتي لا بد وأن يكتسبها الطالب، مثل: مهارات الكتابة، والقراءة، والحساب، والاستيعاب القرائي للنصوص الكبيرة، ومهارة التلخيص، وأخذ الملاحظات، والإصغاء للمعلم أثناء الشرح، والاستعداد للاختبارات ذات الطبيعة المتنوعة (Wallace, 1988). والقدرة على طرح الأسئلة المناسبة.

يعتمد المعلمون في هذه المرحلة إلى التركيز على استخدام الوسائل السمعية والبصرية أثناء عرض الدرس و التي تحاكي صعوبة الأفراد ومن هذه الوسائل: برمجيات الكمبيوتر، والإنترنت، والفيديو، وأجهزة العرض، والخرائط، والأشكال، والنماذج والرسومات البيانية.

إضافة إلى تمثيل دور 'التعلم الاستراتيجي' في هذه المرحلة بشكل أكبر مما هو الحال عليه في المرحلة الابتدائية. فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يملكون الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة العاديون لتنظيم أفكارهم أو الخطط التي يتبعونها في حل المشكلات المعقدة ولا يستطيعون اكتشافها بأنفسهم بالاعتماد على جهودهم الذاتية

التأهيل المهني

التأهيل *Habilitation* هو إعادة التكيف أو الإعداد للحياة، حيث يشير تصريف منظمة الصحة العالمية إلى أن التأهيل هو الاستفادة من الخدمات المنظمة في



النواحي الطبية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية، بقصد تدريب الفرد ذي العجز للوصول به إلى أقصى درجات القدرة الوظيفية.

وتعتبر قضية تأهيل الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية مهتياً من القضايا الهامة والتي تركز غالبية المجتمعات عليها. إذ من خلال التأهيل المهني يمكن تنمية إمكانيات وقدرات ذوي صعوبات التعلم بهدف إعدادهم للعمل والإنتاج، ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع مما يؤدي إلى تحسين فرص العمل وتغيير اتجاهات الأفراد العاديين نحوهم من السلبية إلى الإيجابية.

خدمات التأهيل المهني

تتصل الحاجات الخاصة لذوي الصعوبات التعلمية في مجال التأهيل المهني بخدمات منظمة، ومتسلسلة، تهدف إلى تزويد هؤلاء الأفراد بالمهارات، والمعارف اللازمة للنجاح في العمل، وتشتمل هذه الخدمات على

أولاً : التعليم المهني

إن تزويد الطلبة بتعليم مهني أثناء مرحلة الدراسة الثانوية يعد ذا أهمية كبرى ويفعل من عملية الانتقال إلى بيئة العمل فيما بعد المرحلة الثانوية، لهذا النوع من التعليم يهدف إلى تنمية السلوك المهني اللازم والقدرات والمهارات والمعارف المهنية للطلبة العاجزين ذوي الخبرة العملية السابقة المحدودة أو خيري ذوي الخبرة المحدودة. ويخدم هذا التعليم خدمات عامة خلال المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية تتراوح بين التعليم الخاص وإعادة التأهيل المهني. وتسهم هذه الخبرة في التقييم والإرشاد المهنيين والتدريب على العمل والتكيف المهني ووضع أهداف العمل (مكتب العمل الدولي، ١٩٩٠).

ولقد أصبح لجبل كامل من الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية أن يتمتع بحرية الحركة والبحث في النظام التربوي العام منذ أخذت الدول المتقدمة في إصدار قوانين خاصة بهم وقد أمكن الباحثين في هذه الفترة اقتراح أساليب تعليمية متنوعة، وتوليد نماذج واقتراح برامج لتعليم الطلاب ذوي الحاجات التربوية الخاصة في نطاق التربية الخاصة.



ويجدر بالذكر أنه وفي حال عدم اكتساب الطلبة للمخرجات المتوقعة منهم بعد انتهائهم للدراسة الثانوية، فإنه يتوجب على فريق الخطة التربوية الفردية أن يفحص جدياً المواد التعليمية التي تقدم لكل طالب وبخاصة في مستوى المدرسة الثانوية. ولقد بدأ الباحثون يعتقدون في السنوات المتأخرة بحدوث إجراء التغييرات في المنهاج إذا أردنا أن تمكن الطالب من إجادة عملية التكيف الاجتماعي، وتحسين نوعية الحياة بعد المدرسة الثانوية. وقد أوصي في هذا المجال بتغييرين رئيسيين (١) توفير تعليم للمهارات الأكاديمية الأساسية جِباً إلى جنب مع تعليم المهارات الوظيفية أو مهارات الحياة (٢) تعليم مهارات الحياة الوظيفية في الأوساط الطبيعية (المدرسة، والمدرسة، والمجتمع والعمل). فالطلاب يجب أن يكونوا قادرين على الأداء داخل المدرسة وخارجها

المنهاج الوظيفي

إن المنهاج الذي يعطى للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية يجب أن يكون وظيفياً ويقصد بالمنهاج الوظيفي (المحتوى التعليمي الذي يركز على المفاهيم والمهارات التي يحتاجها الطلبة، من أجل تحصيل قدرة على التكيف مع الحياة وتتحدد هذه المفاهيم والمهارات على المستوى الفردي من خلال التقييم الوظيفي، وتؤججه نحو الحاجات الحالية والمستقبلية) وكما أن المهارات الأكاديمية تُعلم على أساس تسلسل منطقي، كذلك الأمر بالنسبة لمهارات الحياة أو المهارات الوظيفية، حيث يمكن أن تنظم في المنهاج بنفس الطريقة. إن الفكرة ليست وجود متهاجين منفصلين بل العمل على تحقيق تواصل فريد بين الطالب وحاجاته الحالية وحاجات ما بعد الدراسة الثانوية. ويقصد مساعدة الطالب على تحقيق تكيف ناجح بعد المدرسة الثانوية، فإن على المنهاج أن يرتبط بشكل وثيق بالمهارات التي سوف يحتاجها الطالب في التربية العامة وتنظم فعاليتها بروحي منها. ويتبين أن يُعطى الطلبة فرصة المشاركة بوضع برنامج تحضير في كلية مجتمع أو الجامعة بعد المدرسة الثانوية.

ويمكن البدء بالمنهاج الوظيفي في أي وقت، ويوصي الخبراء باستخدام المنهاج الوظيفي من بداية سنوات المدرسة الأساسية. ووفق هذا المنهج فإن خطة

الطالب التربوية الفردية سوف تهدف إلى: (١) دمج المهارات الأكاديمية والوظيفية في خطة متكاملة. (٢) المساعدة في زيادة نمو الطالب في سنوات المدرسة في جميع المجالات والأبعاد (٣) وتسهيل الانتقال لبيئة ما بعد المدرسة الثانوية

ويشير برولاين Broline إلى ثلاثة أنواع رئيسية من المهارات التي تساعد على التكيف في سنوات ما بعد المرحلة الثانوية وهي مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية الشخصية، والمهارات المهنية. وهذه المهارات يجب أن توظف في مناهج المرحلة الثانوية لتحقيق الغاية آنفة الذكر، حيث لا بد للمنتهج الوظيفي الشامل أن يوفر تمكيناً من اكتساب مهارات الحياة في البيئات أو المهارات الرئيسية الثلاث ومن الأمثلة الجيدة للمناهج الوظيفي الشامل هو منهاج التربية المهنية المتمركزة على مهارات الحياة Life - Centered Career Education Curriculum ويعرض هذا المنهاج ثلاث فئات من المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية التي حددت على أنها مهمة للتكيف الناجح مع حياة الكبار وهذه المهارات هي:

١- مهارات الحياة اليومية

يشار أحياناً إلى مهارات الحياة اليومية بمهارات الحياة الاستقلالية، وهي المهارات الضرورية للأداء باستقلالية خلال الحياة الأسرية. فالنفس اللين لديهم مهارات حياة يومية جيدة يصبحون كباراً مسؤولين في المنزل، والمدرسة والمجتمع، وبيئات العمل. إن تعليم مهارات اليومية ليست مسؤولية معلمة التربية الخاصة فحسب ولكنها أيضاً مسؤولية الوالدين والمعلم العادي وحتى الزملاء ولما يلي بعض الأمثلة من هذه المهارات

- إدارة الأمور المالية

- الاختيار والتدبير، والحفاظة على المنزل

- الاهتمام بالحاجات الشخصية

- الوعي على السلامة الشخصية والسلامة العامة

- إنتاج وتحضير الطعام

- شراء الملابس والعناية بها

- الانخراط في المجتمع

- استخدام تسهيلات الترويح عن النفس أو التسلية

- التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة

٢-المهارات الشخصية والاجتماعية

تتصل المهارات الشخصية والاجتماعية بتوفير حياة قائمة ومنسقة في عالم الكبار، وتعتبر العلاقات مع الأقران والتعلم الاجتماعي مشكلة عامة للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية حتى أن أصحاب العمل يرون بأن المهارات الاجتماعية والشخصية غير الملائمة كثيراً ما تسبب ترك العمل. وتعتبر مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والحماية الذاتية معايير أساسية في هذا المجال، ومن هذه المهارات:

- تحقيق إدراك الذات

- تحقيق الثقة بالنفس

- تحصيل السلوكيات الاجتماعية المطلوبة

- اكتساب الاستقلالية

- تطوير مهارات بين شخصية كافية

- اكتساب مهارات حل المشكلة

- التواصل الكافي مع الآخرين

٣-المهارات المهنية

يحتاج الكبار إلى أن يكونوا على درجة من الإعداد المهني كي يحققوا نجاحات مرضية في أعمالهم التي يشغلونها. ولكن في حالة الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية فإن ارتفاع معدلات البطالة بين هؤلاء الأفراد، يعتبر تأكيداً على أن الإعداد المهني عامل هام لأي طالب يتوقع له أن يدخل في القوى العاملة ومن للمهارات الضرورية في هذا المجال



- معرفة واكتشاف الحيازات المهنية
- اختيار المهنة والتخطيط لاكتسابها
- تطوير عادات العمل الملائمة
- البحث عن العمل، والشعور بالأطمئنان فيه، والحفاظ على
- إظهار مهارات جسمية، ويدوية كافية
- الحصول على مهارات مهنية محددة في العمل

ثانياً : التقييم المهني

يهتم التقييم المهني Vocational Evaluation بتحليل الحقائق والملاحظات المهمة المتعلقة بالطالب بغرض تقييم قابليته للاستخدام، وتحديد احتمال إيفاده من خدمات إعادة التأهيل، وتحديد المعوقات التي تعترض تدريبه وتوظيفه وتكيفه مع الوظيفة. والتقييم المهني هو العملية التي تستخدم على نحو منظم العمل الحقيقي أو المحاكى كنقطة انطلاق رئيسية في التنمية المهنية والتخطيط الوظيفي للمفرد (مكتب العمل الدولي، ١٩٩٠). ويهدف التقييم المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي

- ١- مساعدة الطالب على اكتساب عادات العمل.

- ٢- تقديم العون والمشورة إزاء أي مشكلات اجتماعية قد تعترض طريق التشغيل من جديد

- ٣- إعادة التأهيل الطبيعي للطلبة .

- ٤- إجراء تقييم لقدرة الفرد على العمل، من النواحي الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية.

- ٥- تحسين الحالة المعنوية للطالب ومساعدته على إدراك ما يمكن من قدراته، وعلى التفكير في مستقبله بروح إيجابية.

- ٦ - تشغيل الطالب ذي الصعوبة التعلمية بعد انتهاء فترة التدريب المهني بعمل يتناسب مع قدراته وخصائصه.

تحديد مستوى الأداء

يجدر بالذكر أن التقييم المهني يهدف إلى التعرف على مستوى الأداء العام للطلاب ذي الصعوبة التعلمية من خلال الحصول على المعلومات من أنواع التقييم التالية:

التقييم الطبي : يهدف هذا النوع من التقييم إلى التعرف على حدود القدرات الوظيفية عند الطالب بالإضافة إلى تحديد نوع المعالجة التي تتطلبها حالة الطالب، والتعديلات الضرورية التي يجب أخذها بعين الاعتبار. حيث يجب أن يتضمن التقييم الطبي، معلومات عن الطالب، وتاريخ الأمراض الحالية والمضحية، وتاريخ العائلة المرضي، والمظهر العام للطلاب.

التقييم النفسي : إن المعلومات المستقاة من هذا النوع من التقييم، تتيح التعرف إلى حدود القدرات الجسدية لدى الطالب، والقدرات العقلية والادراكية، والمهارات، ورغباته ودافعيته. (Better, 1979).

التقييم الاجتماعي : يهدف هذا التقييم إلى التعرف التاريخ الاجتماعي للطلاب وذلك من حيث علاقته مع أقرانه وأسرته ومن الضرورة بمكان أنه وعند الحصول على معلومات كاملة أن توضع تلك المعلومات في سياقها البيئي والثقافي الذي يؤثر فيه ويتأثر به.

التقييم التربوي : يهتم هذا النوع من التقييم بالتعرف إلى الخبرات التعليمية للطلبة حيث يتم تشخيص المهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، والتعرف على عادات الدراسة، ودراسة رد الفعل النفسي لمواقف التعلم، ومعلومات عن نشاطات غير منهجية ذات العلاقة بالتعلم.

ثالثاً : التوجيه والإرشاد المهني

تتضمن هذه المرحلة تقديم التوجيه لطلاب صعوبات التعلم نحو مشاغل التدريس المهني المتوفرة التي تناسب حاجة السوق المحلي، وذلك بهدف تسهيل حصولهم



على عمل بمد تخرجهم من مركز أو مؤسسة التأهيل وتشير توصيات منظمة العمل الدولية إلى أن التوجيه المهني يجب أن يتضمن توفير الخدمات التي سيقوم اختصاصيو التأهيل المهني بتقديمها للطلبة، وما تتطلبه هذه العملية من فحوصات طبية مسبقة وإرشادات المرشد المهني للطلاب بهدف تحديد قدراته واستعداداته اعتماداً على دراسة حالته وحالة أسرته أيضاً. تجدر الإشارة إلى أن التوجيه والإرشاد المهني يشكل مرحلة فعالة في خطوات التأهيل المهني وذلك من خلال مساعدة الطالب ذي الصعوبة التعلمية في تعميق صلاته مع المشرفين والاختصاصيين، مما يزيد في دهمه نفسياً وله انعكاسات إيجابية بشكل لا يقبل الشك- على القدرات الوظيفية للطلاب

رابعاً : التهيئة المهنية

يهم اختصاصيو التأهيل المهني في هذه المرحلة بتطوير المهارات والمعارف العامة التي تهيئ الطالب ذا الصعوبة التعلمية للنجاح في المهنة التي سيدرب عليها في مؤسسة التأهيل المهني. والأهداف العامة التي يتوقع تحقيقها من خلال مرحلة التهيئة المهنية هي:

- ١- التعرف على ميول الطالب المهنية
 - ٢- التعرف على قدرات الطالب المختلفة.
 - ٣- توفير شروط عمل مناسبة تمكن الطالب من التكيف مع العمل بعد انتهاء فترة التدريب المهني وتخرجه من مؤسسة التأهيل.
 - ٤- تأهيل الطالب لممارسة أنواع العمل الإنتاجي المرغوب.
- وبالإضافة إلى الأهداف العامة سابقة الذكر، هناك أهداف خاصة لمرحلة التهيئة

المهنية وهي

- ١- تعريف الطالب بالأدوات والوسائل المستخدمة في التدريب
- ٢- تطوير مهارات التآزر الحركي البصري لدى الطالب
- ٣- تطوير مهارات السلامة العامة والوقاية من أخطار حوادث وإصابات العمل.

خامساً : التدريب المهني

يتم التركيز في هذه المرحلة على تقديم التدريب للطلاب في المهن التي تتناسب وقدراته وميوله، وتشير عملية التدريب المهني إلى المجالات المبنية من الخبرات والفرص التعليمية التي تساعد في تقديم وتحسن الأداء الوظيفي لذوي الصعوبات التعليمية، وتخدم أغراض تشغيلهم. (Bitter, 1979). وترتكز عملية التدريب المهني أساساً على الخطوة الفردية للتأهيل التي يقوم بالتخطيط لها اختصاصصي الإرشاد والتوجيه. بحيث تشمل هذه الخطوة على نتائج التقييم المختلفة والتي اعتمداً عليها يتم وضع خطة التدريب للطلاب والأهداف التي يتوقع أن يتقنها في نهاية مدة التدريب

سادساً : التشغيل

ينصب الاهتمام في هذه المرحلة على توفير فرص العمل المناسبة والملائمة لنوع التدريب الذي تلقاه ذوي الصعوبة التعليمية في مؤسسة التأهيل المهني. وتعتبر هذه المرحلة من المراحل الحاسمة في خدمات التأهيل المهني، حيث أنها تبين مدى نجاح وفعالية الخدمات التي قدمت لذوي صعوبات التعلم وكذلك يساعد التشغيل في إيجاد فرص عمل تتناسب وقدرات ذوي صعوبات التعلم وتعمل على إعدادهم لتحقيق الكفاية الاقتصادية والاعتماد على النفس.

سابعاً : المتابعة في العمل

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم ومساعدة ذوي الصعوبات التعليمية في عملهم في المهن التي تم تدريبهم عليها لضمان استمرارهم فيها، وتتطلب هذه المرحلة توفير خدمات الإرشاد والتأهيل المستمرين من الجهة التي تخرجهم، تهدف إلى متابعة ومراقبة أداء الأفراد خلال تأديتهم للأعمال للتأكد من مستوى إتقانهم وتكيفهم مع العمل

الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى العمل

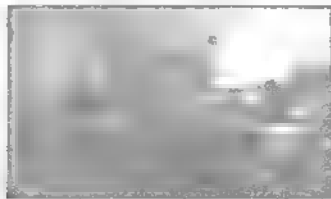
يمر الفرد على مدى سني حياته بمراحل مفصلية تتسم كل منها بخصائص ومتطلبات تميزها عن غيرها كما أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب درجة ملائمة من النمو والمهارات والخبرات ويمكن القول أن مرحلة المراهقة تمثل نقلة كبيرة في حياة



الفرد. وفي معظم الحالات يحتاج الفرد إلى دعم خارجي أو برنامج منظم ييسر انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى، ولتجنبه أي مخاطر قد تهدد بناءه النفسي واستقراره الاجتماعي أو سلامته الجسمية.

والطلبة ذوو الحاجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وهم في مقبل لشياب، أكثر حاجة من غيرهم إلى برنامج منظم وخدمات متخصصة لمساندتهم في العبور إلى عالم البلوغ والاستقلالية. وفي مطلع التسعينيات من القرن الماضي بدأت هذه البرامج والخدمات في التطور في مجال التربية الخاصة، وباتت تعرف بخدمات الانتقال Transition Services والتي هي عبارة عن مجموعة من النشاطات المنسقة والمتكاملة والمصممة لإعداد الطلبة من أجل تحقيقه غرضات متوقعة منه في مرحلة الرشد كالإلتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو التعليم المستمر، والدخول إلى سوق العمل والعيش باستقلالية وتعزيز مشاركته الاجتماعية. (الفريوتي، ٢٠٠٥). وتعتمد هذه النشاطات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب وامتماتاته واختياراته، وتشمل هذه النشاطات التعليم والتدريب المجتمعية، وتحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم ما بعد المدرسة، والأهداف المهنية والأهداف الحياتية.

ويجدر بالذكر أن هناك الكثيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يكملون دراستهم الجامعية بل يتوجهون مباشرة إلى سوق العمل، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود الإمكانيات اللازمة للمرحلة الجامعية سواء أكان ذلك من الناحية الاجتماعية أم مما يتصفون به من حصائص أكاديمية، أو وجود هوائق اقتصادية، أو جميع المعاصر الأربعة. (Bender, 2000).



وفي حالة الطلبة اللذين لم يلتحقوا بالتعليم المهني بعد المرحلة الإعدادية واستمروا بالدراسة في المرحلة الثانوية ولم يلتحقوا بالدراسة الجامعية، هؤلاء الطلبة بحاجة إلى ما يسمى "التدريب المتسارع" Accelerated Training وهو عبارة عن فترة قصيرة من التدريب المهني تقدم للفرد لتمكينه من الالتحاق بمهنة معينة على الفور، والقيام في البداية بفترة محدودة من العمليات، وتشمل إمكانية حصوله على مزيد من التدريب وتوسيع دائرة عمله من خلال الخبرة المكتسبة أثناء العمل وليس هذا فحسب، بل إن الدورات التدريبية المكثفة التي يتم عقدها تسهم بشكل فعال في إعداد هؤلاء الطلبة إعداداً مهنيًا (مكتب العمل الدولي، ١٩٩٠).

خدمات التطوير المهني المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

٣-١-٢ مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية

هذفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومراكز التطوير المهني في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية. وإلى تم تحديد ما على أنها الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن عددًا كبيراً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يحصلون على الخدمات من خلال مراكز التطوير المهني، وأن المدرسين في مراكز التطوير المهني لديهم هي "محدودة ومعرفة بسيطة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم". (Bettencourt, & Bonara, 1995)

التخطيط الانتقالي

التخطيط الانتقالي هو مشاركة تتضمن الطلاب ذوي الصعوبة، ووالداتهم، والعاملين في الخدمات المدرسية وما بعد المدرسة الثانوية، ومثلي المجتمع المحلي، وأصحاب العمل والهيئات. ويهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار وضع معيشي، والتأكد من تخرجه مزوداً بمهارات اجتماعية، وتمكينه من الانسحاب إلى تعليم ما بعد المرحلة الثانوية إذا كان يرغب في ذلك. ولأن الصغار من ذوي صعوبات التعلم يعانون من درجات مختلفة من العجز والقابليات، فإن التخطيط الانتقالي يجب أن يكون مرناً لمواجهة الاحتياجات



7

مجموعات التعلم في مجالات الدراسة الأساسية والمجالات المتخصصة

المتنوعة ولا بد من أن يُأثّر بهذا النمط هذا التخطيط مبكراً بشكل يُؤمّن منه أن يوفر للطلاب خلال سنوات المدرسة الفرص والخبرات التي تهيئهم ليئات ما بعد المدرسة، وتوفير الوقت لإعادة النظر في تصميم الاستراتيجيات عبر تلك السنوات.

خطة الانتقال الفردية

تعتبر عملية التخطيط الانتقالي جزءاً لا يتجزأ من الخطة التربوية الفردية، ذلك إن الخطة التربوية الفردية يجب أن تذكر الخدمات الضرورية للطلاب التي تيسر له الانتقال لبيئة ما بعد المدرسة. وهذه الخطة تتكون من وثائق تخطيط متدرجة ترفع أهدافاً لإتمامها أو إكمالها مع نهاية العام. ولكي يمكن دمج الانتقال في الخطة التربوية الفردية فإن جميع الأهداف يجب أن تختار اعتماداً على مستوى الأداء الحالي والبيئة المستقبلية المتوقعة.

يجب أن تذكر الخطة التربوية الفردية حاجات الانتقال في سن ستة عشر عاماً، إذا كان ذلك ملائماً في سن الرابعة عشرة وربما قبل ذلك إنها تؤكد أو تقر بأن التطور المهني عملية مستمرة طوال الحياة وتبدأ بدخول الطالب المدرسة الأساسية، ويمكن للخطة التربوية الفردية أن تستوعب خطة الانتقال وتجهزها باستخدام المكونات التالية:

- وصف للقدرات والمحددات وارتباطها بالحاجات الحالية والمستقبلية.
- التعاون بين موظفي المدرسة مثل المدرسين المهنيين والمدرسين الخاصين والمرشدين والمدرسين العامين والمدرّسات.
- التنسيق بين المجتمع والعاملين في برامج الخدمة كمصادر للمعلومات
- مشاركة الوالدين والطلاب بشكل نشط في عملية التخطيط

والشكل (٧-١) يوضح نموذج خطة الانتقال الفردية (ITP) Individual Transition Plan

خطة الانتقال الفردية

Individual Transition Plan

الصف:

اسم الطالب:

المنصة:

تاريخ ال ITP : من // إلى //

المشاركون

الأهل التوقيع
 ممثل مديرية التعليم التوقيع
 المعلمون التوقيع
 آخرون التوقيع
 التوقيع الدور

الأهداف الحياتية

الأهداف	النشاطات	الأشخاص
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



الأهداف	النشاطات	الاستعراض
1. فهم مفهوم التفاضل والتكامل	1.1. تعريف التفاضل والتكامل	1.1.1. فهم الفرق بين التفاضل والتكامل
2. تطبيق التفاضل والتكامل في الحياة اليومية	2.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة	2.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة
3. فهم أهمية التفاضل والتكامل في العلوم	3.1. استخدام التفاضل والتكامل في الفيزياء	3.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الفيزياء
4. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الاقتصاد	4.1. استخدام التفاضل والتكامل في الاقتصاد	4.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الاقتصاد
5. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الطب	5.1. استخدام التفاضل والتكامل في الطب	5.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الطب
6. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الهندسة المدنية	6.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة المدنية	6.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة المدنية
7. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الهندسة الكهربائية	7.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الكهربائية	7.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الكهربائية
8. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الهندسة الميكانيكية	8.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الميكانيكية	8.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الميكانيكية
9. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الهندسة الكيميائية	9.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الكيميائية	9.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة الكيميائية
10. فهم أهمية التفاضل والتكامل في الهندسة البيئية	10.1. استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة البيئية	10.1.1. فهم كيفية استخدام التفاضل والتكامل في الهندسة البيئية

ملاحظات

[illegible]

الخططة المهنية التربوية الفردية :

إن اجتماع فريق الخططة التربوية الفردية يعتبر أساسياً لتتبع وتطوير خطة الانتقال، ويتوجب على منسق الخططة المهنية التربوية الفردية أن يجمع فريقاً يضم مشاركين يمكنهم تلبية حاجات الطالب. وإذا كان أعضاء فريق الخططة المهنية التربوية الفردية من المجتمع ومؤسسات الخدمة غير قادرين على حضور اجتماعات تلك الخططة بشخصهم، فإنه من المهم الحصول على مدخلاتهم والمعلومات المتوافرة لديهم لأخذها بعين الاعتبار في الاجتماع

فريق الخططة المهنية التربوية الفردية، الأدوار والمسؤوليات

تتروم الأسر وكذلك الاختصاصيون بدور فعال في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية المهنية إلى سوق العمل، وذلك من خلال تنفيذ المسؤوليات والأدوار التي تناط بكل منهم والتي بالتالي تساعد بدورها في عمليتي التأهيل والتشغيل. إن تظافر الجهود التعاونية المنظمة من قبل المؤسسات والأفراد أمر يفرغ من الضرورة إذا أردنا النجاح للخطة المهنية التربوية الفردية وذلك لإعداد الأفراد ذوي صعوبات التعلم للعمل والحياة المستقلة. إن الأدوار الأساسية لفريق الخططة المهنية التربوية الفردية المكون من عدد من الاختصاصيين ومن الأسر أيضاً يجب أن تتركز على تنظيم الخططة وتنفيذها وتقييمها، والتأكد من تزويد الطالب بالموارد والخدمات المساندة، فإن مثل هذه النشاطات كفيلة بجعل خطة الانتقال ناجحة ومثمرة. أما الفريق المسؤول عن تطوير وتنفيذ الخططة المهنية التربوية الفردية فيمكن أن يتألف من:

١. معلمو التربية المهنية

يساعدون في تزويد الطالب بما يساعده على التطور المهني واكتساب الخبرات، ويتعليم مهني محدد، ويحددون أماكن الإحلال والتدريب في المجتمع المحلي ويقدمون التوصيات بشأن المساندة والدعم الضروريين، ويوردون الطلبة بتدريب مهني محدد، ويساعدون في تعيين مواقع التدريب المهني للطلبة، ويتابعون الطلبة في مرحلة ما بعد التدريب ويجمعون المعلومات المستقاة من أدوات التقييم المتنوعة، ويطورون الخطط المهنية التربوية الفردية ، وخطط الانتقال الفردية.



٢- المعلمون الأكاديميون

ويقوم هؤلاء بتعليم أو دعم المهارات الأكاديمية العامة. مثل الحساب، والاتصال، والقراءة، والتفكير الاتقالي، والتي حُدّدت على أنها ضرورية للمسار المهني الذي اختاره الطالب.

٣- إختصاصيو التربية الخاصة

يساعدون في جمع المعلومات الضرورية لوضع أهداف الخطط التربوية للطالب ذي الصعوبة التعلمية، ويسقون الخدمات والصادر ويزودون الطالب بتعليم وتميز مباشرين ، كما يساعدون في المراقبة أو المطابقة بين حاجات الطالب وميوله والمسار المهني الملائم له. ثم انهم ينسقون نشاطات الخطة المهنية التربوية الفردية من مستوى ما الى المستوى الذي يليه و مثال ذلك، تسهيل انتقال أو حركة الطالب من المدرسة الأساسية إلى الإعدادية ومن المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، وذلك لتوفير انتقال شامل من غير عقبات خلال البرنامج المدرسي والبرنامج الذي يليه

٤- موظفو المساعدة المتروسة

يتمتع هؤلاء الموظفون بالعديد من الخبرات والتتوع في المجالات التي يمكن أن تستخدم لتنفيذ النشاطات المطروحة في الخطة المهنية التربوية الفردية، كمعدي الملاج الأكاديمي، ومعلمي المصادر، والاختصاصيين النفسيين، ومعالجي النطق، ومرافقي العناية الشخصية، ومدرري العمل.

٥- المؤسسات الخدمية والمعاملين في خدمة التكبر

يقدم هؤلاء معلومات محددة تتعلق بما يلي: نمط ونوع الخدمات المتوافرة في هذه المؤسسات والمتطلبات التي تؤهل الفرد لتلقي الخدمات، وتوافر الخدمات على المستوى المحلي، وأساليب تقديم الطلبات، والشخص الذي يجب الاتصال به، والورق ورقم الهاتف.

٦- مرشدو إلمنة التأهيل المهني

إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم وحتى عام ١٩٨١ كانوا مستثنين من أهليتهم لإحادة تأهيلهم مهنيًا ، ذلك لأنهم لا يعتبرون من ذوي العجز العقلي أو الجسدي (Brown & Aylward, 1992) ولكن ومع تزايد حركة البحث في ميدان

التربية الخاصة عموماً وفي حقل الصعوبات التعلمية بشكل خاص، وازدياد عدد الطلبة من ذوي الصعوبات والذين هم بحاجة إلى تأهيل مهني، أسند إلى المرشدين المهنيين أدوار مثل: تقديم معلومات عن التطور الشخصي والمهني، وإجراء وتنسيق نشاطات التقييم المهني، والمساعدة في تنسيق الخدمات المساندة الموثقة في الخطة المهنية التربوية الفردية، ومتابعة متطلبات التخرج والدبلوم، بالإضافة إلى دراسة موقع العمل من حيث مدى ملاءمته لنوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب، وتزويد الطلبة بالخدمات الداعمة التي تساعد على التكيف مع طبيعة العمل وبيئته. وتوعية المجتمع من خلال تعزيز التكامل بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مواقع العمل التي يشغلونها. (Brown, 1992)

٧. الإداريون

وهؤلاء يدعمون الاتجاه الإيجابي نحو برنامج الانتقال كما تم تطويره من خلال الخطة المهنية التربوية الفردية، ويزودون الفريق بالموارد اللازمة لتنفيذ نشاطات وخدمات تلك الخطة

٨. العاملون في التعليم بعد الثانوي

يمثل عمل هؤلاء بتقديم معلومات عن البرامج التعليمية المتوافرة، وأساليب ومتطلبات الانتساب، والخدمات المساندة التي يُزود بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاستراتيجيات المفصلة التي وضعت من وحي البرامج في المرحلة الثانوية.

٩. موظفو وأعضاء مجتمع رجال الأعمال

يزود هؤلاء فريق الخطة المهنية التربوية الفردية، والذي يديره منسق عام، بمعلومات قيمة فيما يتعلق بحاجات سوق العمل من الوظائف والصناعة والتغير في التكنولوجيا، وتأثير البرامج التعليمية والمتنوع، وتوقعات العمل الحالية والمستقبلية كذلك يمكنهم أن يزودوا بالأماكن التعليمية ويشاركوا في نشاطات الانتقال

١٠. أصحاب العمل

يقدم أصحاب العمل المساعدة في عملية انتقال الأفراد من المدرسة الثانوية إلى العمل من خلال تدريب الطلبة في ورشهم ومصانعهم. والتعاون والتنسيق مع القائمين على خدمة هؤلاء الطلبة من معلمين ومعالجين ومرشدين وأسر. (Better, 1979).



١١. متسوقو خيرات العمل

وهم موظفون في المدرسة تتضمن مسؤولياتهم الاولى تطوير أماكن العمل، وتوفير المساندة، ونقل الطلاب إلى أماكن العمل، والإشراف على تقديم الطالب، وخطاب اتصال بين برامج المدرسة وأصحاب العمل.

١٢. الأهل

يساهم الأهل في عملية الانتقال من خلال مساعدة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم على تطوير أهداف مهنية واقعية، ويسهمون كذلك في رسم الخطط المهنية التربوية الفردية ويعتبر الأهل عنصراً فاعلاً في مساعدة المراهق على الاستكشاف المهني والشرف إلى الخيارات المتاحة في السوق المحلي (Brown, 1992) وترسخ مبدأ الاستقلالية عند المراهق من خلال تكليفه بمهام تشعره بتحمل المسؤولية سواء أكان ذلك في البيت أم بالتنسيق مع المدرسة.

١٣. الطلبة

إن أدوار الطلبة المفترضة هي تحديد مساراتهم المهنية، واقتراح نشاطات وخدمات لخدمة الانتقال الخاصة بهم، وتزويد الآخرين بتغذية راجعة حول نوعية الخبرات والخدمات التي سبق وأن زودوا بها، إضافة لما يطرحوه من اقتراحاتهم ودرجاتهم، وكذلك عن التزامهم بالخدمة، وليس هذا فحسب فالمراهقون من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يفترض أن يكونوا على قدر من المسؤولية. في تطوير واختيار أهداف الانتقال. فبرامج التأهيل المهني تمتاز من ثقة الطالب بنفسه وتشعره بتحمل المسؤولية، وهذا من شأنه أن يساعد في صياغة الخدمة المهنية التربوية الفردية

١٤. أخصائيو الانتقال

يقوم أخصائيو الانتقال بمهمة التنسيق والتعاون بين المدرسة والأسرة والعاملين في خدمات الكبار من ساعدون الطالب في عملية الانتقال. وتبين أدوارهم ومسؤولياتهم تبعاً للطالب الذي تقدم له الخدمة.

وربما لا يتيسر لجميع أعضاء فريق الانتقال أن يعملوا معاً في الوقت نفسه مما
يوجب على المعلمين والمهنيين الآخرين والأسر البحث عن أي مصدر متوافر للمساعدة
والإقادة منه. ومن المهم أن نتذكر أن التخطيط الانتقالي ليس علماً محدداً بل فنّاً؛ إذ أنه
يتوجب على أعضاء الفريق أن يسألوا أنفسهم سلسلة من الأسئلة لمساعدتهم في توجيه
عملية التخطيط الانتقالي وفيما يلي بعض الأسئلة التي حريّ بفريق الخطوة المهنية
التربوية الفردية أن يطرحها على نفسه:

1. ما المؤسسة ومن الفرد الذي يُفترض أن يتحمل تسطاً من المسؤولية فيما يتعلق
ببرنامج الطالب ؟
2. متى يبدأ كل نشاط أو خدمة انتقال ؟ وكم من الوقت سيستغرق كل منهما ؟
3. ما المحك الذي يجب أن يُستخدم للحكم بأن التخطيط الذي طُرِح في الخطوة المهنية
التربوية الفردية قد نفذ بنجاح أم لا ؟

دراسة أثر العمل في التنمية البشرية

لغوي الاحتياجات الخاصة : دراسة مسحية

جاءت الدراسة للقيام الضوء على العلاقة بين أثر العمل على الصامتين من
نوعي الاحتياجات الخاصة وتطبيق التنمية البشرية لهم من جهة وعلى معرفة الاتجاهات
الرئيسية لجمعية التنمية البشرية لهم من جهة أخرى .

وقد أجعلت الدراسة على عدة استبيان لقياس التنمية البشرية لهم، وقد
شملت عينة جغرافية مكونة من (76) فرداً منهم ، تنقسم إلى (60) من الذكور ، و
(16) من الإناث ، محافظة السويدية بجمهورية مصر العربية .

وقد تمسكه الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق معنوية بين ذوي الاحتياجات
الخاصة الصامتين في عملية التنمية البشرية لهم في المجال الاجتماعي، بينما يوجد

فرق مصوي بينهم في التنمية البشرية تبعاً لنوع العمل الذي ألحق به ذوو الاحتياجات الخاصة. وأوضحت الدراسة الاتهامات الرئيسة لعملية التنمية البشرية لهم من خلال استخدام التحليل العائلي.

قد أوصت الدراسة بضرورة مواصلة الجهود في مجال تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة، وفهم سوق العمل لهم للمشاركة الفعالة في عملية التنمية لأجل المجتمع.

(الرجولي، 2005)

مرحلة الدراسة الجامعية

تمهيد

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يصلون إلى مرحلة الدراسة الجامعية حاملين معهم مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي، ومشكلات اجتماعية لازمهم عبر سني حياتهم في المراحل الدراسية السابقة (Bender, 2001). وهذا مما لا ريب فيه يفودهم إلى مواجهة صعوبات تفرضها متطلبات المرحلة الجديدة وهي الدراسة الجامعية، فهؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات تتعلق بطبيعة المساقات الدراسية، والحياة الجامعية بشكل.

وجدير بالذكر أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد ينجحون في الدراسة الجامعية وقد لا ينجحون، وهذا أمر يتوقف على عوامل عدة منها نوعية الصعوبة وشدةها، والاستراتيجيات والتكيفات التعليمية المقدمة، وطبيعة الخدمات والصادر المساندة (McIoughne, et al, 1987) إضافة لما سبق فإنه يوجد بعض الطلبة عن تم اكتشاف صعوباتهم في هذه المرحلة، والبعض الآخر قد شخص قبل دخوله الجامعة على أنه ذو صعوبة تعليمية في مهارة أو أكثر من المهارات اللغوية الأساسية. (Cordon, 1982) إلا أنه وفي كلتا الحالتين لابد من إتخاذ التدابير اللازمة لمساعدتهم على التكيف الاجتماعي والأكاديمي مُواكبةً مع ما تفرضه هذه المرحلة من متطلبات

تشخيص الطلبة

تعتبر عملية تشخيص الطلبة الذين يستعدون للاتحاق بالجامعات أمر في غاية الضرورة، سواء كانوا عاقلين أم من ذوي صعوبات التعلم. وهذه العملية هي سابقة

لعملية الانتقال إلى الجامعة والبدء بالدراسة (Cordoni, 1982). على أي حال إن تشخيص أحد طلبة الجامعات على أنه يعاني من صعوبات تعليمية في مجال أو أكثر، يتم في الأغلب من خلال المعايير نفسها، والمحكات المتشككة في تشخيص مثل هؤلاء الطلبة في المراحل التعليمية التي تسبق المرحلة الجامعية (Wallace, 1988) وهي: (محك الاستيعاد، ومحك التباين، ومحك التربية الخاصة، والمحك العصبي). إلا أن ما يجعل الأمر مختلفاً في مرحلة الدراسة الجامعية، هو أن الطالب نفسه يصبح مصدراً ثرياً للمعلومات، وذلك من خلال ما تعبر عنه إدراكاته الشخصية لمواطن قوته ومواطن ضعفه، وتصوراته المتراكمة لأهدافه المستقبلية.

ومن الضرورة بمكان القول أنه لا يوجد في جميع الكليات أو الجامعات أدوات متخصصة لتشخيص الطلبة الذين يُشك بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه غالباً ما يوضع جميع الطلبة إلى إمتحانات لقياس مستوى الكفاءة المعرفية، والخبرات المكتسبة عند الطالب، وغالباً ما تطبق الكليات والجامعات مقياس وكسلر للكبار كإداة للتأكد من سلامة القدرات العقلية، إلا أن هذا المقياس لا يمكن من خلاله التعرف على أن طالب ما يعاني من صعوبات تعليمية فهو يزودنا بنسبة ذكاء الفرد فقط. أما في حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات، فالأمر بالضرورة يختلف؛ لهؤلاء الطلبة تتعامل معهم بعض الكليات والجامعات ضمن آلية تقييمية تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم التي تحددها التقارير التراكمية المخفوظة في ملف الطالب. (Cordoni, 1982).

فضلاً عن ذلك فإن تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الجامعة من خلال اختبارات معيارية قد لا يكون فعّالاً، أي أنه قد لا يتجذد الاستراتيجيات العلاجية فيما بعد، لذلك من الجامعات تعتمد اختبارات وأدوات غير رسمية وأساليب تقييم قائم على النهاج.

وهناك اهتمام كبير أيضاً بالمقابلات التي يجريها المختصين مع مثل هؤلاء الطلبة ومع أسرهم، وبالملاحظات التي تدون حول سلوكيات الطلبة الاجتماعية

والأكاديمية وتحمّل الإشارة إلى أن الاختبارات والمقاييس العقلية والتحصيلية قد لا توفر المعلومات ذات الطبيعة الشخصية والانفعالية والتي من المهم جداً معرفتها عن الطلبة في تلك المرحلة التعليمية من حياتهم. (Wallace, 1988).

مراحل الانتقال إلى الجامعة

إن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتقلّون في الجامعات آخذة بالتزايد منذ عقد الثمانينيات، ولكن ما يسترعي الانتباه أن الكثير من هؤلاء الطلبة لا يكملوا الدراسة الجامعية (Brawn & Aylward, 1992, p.198). وهذا مدعاة إلى إعادة النظر في البرامج والخدمات التي تقدم للطلبة، وفي أسس القبول المعتمدة في الجامعات هؤلاء الطلبة، وفيما يلي المراحل التي تمرّ عبرها عملية انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الجامعات:

المرحلة الأولى: الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة

في هذه المرحلة يحتاج الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية وأسرتهم إلى معلومات حول خيارات الجامعات أو الكليات فيما يتعلق بالتخصصات، والساعات المعتمدة، والتكلفة الاقتصادية، وغيرها من الاستشارات وهذه يمكن تزويد الطالب وأسرتهم به من خلال الكتيبات المطبوعة، واللقاءات والإعلانات. إضافة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة بحاجة إلى فهم واضح حول الفرق الرئيسي بين مرحلة الدراسة الثانوية ومرحلة الجامعة أو الكلية عوضاً من حيث: مهارات الدراسة، وكيفية التقدم للاختبارات، وعدد أيام الدوام، والقراءات، والتميينات، والمشاريع المطلوبة.

ولقد طورت خطة الكلية الفردية (I.C.P) (Individualized College Plan) . ليتمكن الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية من معرفة مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم، وتحديد في هذه الخطة التكيفات والخدمات ذات العلاقة، وتصاغ الأهداف طويلة وقصيرة المدى لتطبق هذه الخطة يساعد الطلبة في التغلب على المعوقات التي يواجهونها في البيئة التعليمية الجديدة. (Brown, 1992)

المرحلة الثانية: الالتحاق بالجامعة والتخرج منها

لضمان نجاح الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في مرحلة الدراسة الجامعية فإن هذا يتطلب إجراء بعض التغييرات في عملية إعداد هؤلاء الطلبة، وذلك في البيئة التي يتفاعلون فيها ومن خلالها. لأن هذه التغييرات تسهم ويشكل فعال في إحداث التكيف اللازم على الصعدين الأكاديمي والاجتماعي ومن هذه التغييرات نذكر:

1- إعداد الطلبة

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجامعات بحاجة إلى برامج علاجية تعنى بمواطن الضعف لديهم ، وبحاجة إلى تعليم خاص أحياناً، وإلى خدمات إرشادية جماعية وفردية، وإلى مشرفين معينين يوجهوهم في البداية حول اختيار التخصصات والمساقات المراد دراستها في كل فصل (Patton & Polloway, 1987). إلا أن اختلاف الخصائص الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يمثل تحدياً للعاملين مع هؤلاء الطلبة في تلك المرحلة مما يستلزم تفعيل أسس التقييم والأدوات المطبقة.

2- التكيفات التعليمية

هناك الكثير من التكيفات والتغييرات التي تمهد بها إدارة الجامعة إلى الأساتذة المحاضرين، وللإقسام العلمية لاتباعها وتنفيذها فيما يتعلق بالبرامج الخاصة بالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية. فهؤلاء الطلبة وعند دخولهم إلى الجامعة بحاجة إلى الكثير من التكيفات التي تساعدهم على التكيف والتقبل الاجتماعي من قبل الآخرين، والتي من شأنها أن تسهم في تقديمهم الأكاديمي والتكيفات غالباً ما تكون في استراتيجيات التدريس، وفي المهارات التي تساعد الطلبة في الأعمال القرائية والكتابية، وفي تكيفات تتعلق بألية تقييم أعمال وواجبات الطلبة.

3- استراتيجيات التدريس:

- تزويد الطلبة بتعليمات تنظيمية مثل (العناوين الرئيسية للموضوعات ، وربنامج بالمشروعات، والقراءات المطلوبة ، والاختبارات).



7 - استخدام قائمة بالمناوين المهمة في المحاضرة ، وتعريف المصطلحات الهامة على لسبورة .

- استخدام جمل قصيرة كمفاتيح لبداية المحاضرة.

- السماح للطلبة باخذ الملاحظات أثناء المحاضرة

- السماح للطلبة بنقل الملاحظات الكتابية من زملائهم.

- السماح للطلبة بتسجيل المحاضرة على شريط كاسيت

- تشجيع المناقشات الصفية.

مساعدة الطلبة في أعمالهم القرائية والكتابية:

- تزويد الطلبة بعنوانين الفصل الرئيسية.

- السماح للطلبة باستخدام القواميس ، والكومبيوتر للتحقق من التهجئة.

- السماح للطلبة باستخدام الآلة الحاسبة في محاضرات الرياضيات والعلوم.

- السماح للطلبة بوقت إضافي لإكمال الواجبات الكتابية

4-استراتيجيات التقييم:

- إعطاء الطلبة وقتاً إضافياً لإكمال حل التمارين المطلوبة.

- إعطاء الطلبة وقتاً كافياً للدراسة قبل البدء بحل التمارين أو قبل اختبارهم.

- التجاوز عن بعض الأخطاء القواعدية غير الرئيسية في الامتحانات أو التمارين .

- إعادة تعييمات الامتحان للطلبة قبل أن يبدأوا الإجابة

- التنوع في طبيعة الامتحانات (صحيح أم خطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة،

الامتحانات الشفهية، التسجيل الصوتي ...).

5-المصادر للتقييمية

إضافة إلى التكييفات آنفة الذكر، فإن ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى مصادر معلومات وخدمات جامعية فعالة تتميز بالتنسيق فيما بينها، وذلك لبلوغ أقصى ما أمكن من درجات التكيف لدى هؤلاء الطلبة، وهذه المصادر هي:

الأطراف وهم:

- لجنة التربية الخاصة
- منسق صعوبات التعلم
- اختصاصيو صعوبات التعلم
- مسجلو الملاحظات
- الزملاء المعلمين
- الآراء

الخدمات تتضمن:

- الإرشاد الأكاديمي
- أجهزة كومبيوتر، فيشور، مسجل
- الإرشاد المهني
- خدمات تشخيصية
- الإرشاد الفردي
- مجموعات المساعدة الذاتية
- التعليم الخصوصي



المقررات الخاصة، وهي:

- تعليم استراتيجيات التعلم
- مقررات علاجية
- تدريب المهارات الاجتماعية
- مقررات مهارات الدراسة

المرحلة الثالثة: الانتقال من الجامعة إلى سوق العمل

الطلبة الذين ينهون الدراسة الجامعية يتوجهون إلى سوق العمل، وهذا الأمر يعد طبيعياً بالنسبة للطلبة ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم، ولكن ليس الأمر كذلك بالنسبة إلى خريجي الجامعات من ذوي صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين بين النقص والإثبات

Abstract

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين: بين النفي والإثبات

تمهيد:

إن وجود طفل شخيص على أنه موهوب وفي الوقت نفسه يعاني من صعوبات في التعلم، يعد للوهلة الأولى أمر يستدعي الاستغراب والذهشة لدى البعض. ذلك أن الفكرة السائدة هي أنهم لا يعانون أبداً من المشكلات الأكاديمية التي تتعلق بالمواد الدراسية، وإن وجدت مشكلات فهي غالباً ما تنحصر في إدارة وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة بهم مثل: جدولة الوقت، واختيار الاختصاصيين والخبراء، والتمهينات الدراسية، وعلاقة الأهل مع الاختصاصيين وإدارة المدرسة.

إلا أن التوجهات التربوية الحديثة في حقن الموهوبين تشير إلى أن هناك أطفالاً موهوبين وفي الوقت نفسه يظهرون أعراضاً لصعوبات تعلمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم (Wallace, 1988, P 374)، وأصبح يطلق على أفراد هذه الفئة اسم "الأطفال ذوو الاستثنائين" Dual Exceptional Children. ويقصد هنا بالاستثنائين الموهبة وصعوبات التعلم

عرض تحليلي للمفاهيم

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في هذا المجال من قبل الباحثين والاختصاصيين من خلال ما يقومون به من دراسات وأبحاث، إلا أنه توجد صعوبات كثيرة في تعريف وتفسير مصطلح "ذوي الاستثنائين". ففي هذا الصدد أشار فاغن (Vaughn, 1989) بأن تقديم تعريف للأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعد تعريفاً عملاً بالتناقض الظاهر بشكل لم تمنني منه أي فتتين آخرين من فئات التربية الخاصة من مشكلات مفاهيمية وإجرائية كما هو حاصل في صعوبات التعلم والموهبة ويرجع

سبب الصعوبة الكبيرة في وضع تعريف لهذه الفئة من الطلاب إلى عدم وجود إجماع تروى على مفهوم معين لكل من الموهبة وصعوبات التعلم أصلاً كصفات مستقلة. وفيما يلي عرض للمفهومين اللذين يشكلان فئة ذوي الاستثنائيين^١

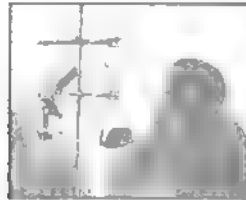
أولاً، الموهبة

ليس من السهل العثور على تعريف جامع مانع متفق عليه لمفهوم الموهبة، ويظل هذا الأمر مثاراً للجدل والالتباس في وجهات النظر التربوية بالرغم من أن تبني تعريف محدد أمر ضروري، لغايات تحديد الأفراد اللذين يحتاجون إلى برامج تربية خاصة. (Cvillata, 2003) ومن أوجه الخلاف التي ما تزال قائمة على صعيد التعريف على سبيل المثال التساؤل عما إذا كان المقصود بالموهبة قدرة عقلية عالية متفوقة أم إنها تشمل كذلك مهارات ومواهب متنوعة كالقدرة الفنية أو مادة أكاديمية معينة أو الإبداع أو القيادة والمهارات الاجتماعية أو القوى الرياضية ؟ وما هي الحدود الدنيا التي يمكن أن توغل كمؤشر على وجود موهبة ؟

وإذا كان هذا الخلاف قائماً حول التعريف فهناك خلاف آخر قائم حول ما إذا كان ينبغي استخدام مصطلحي الموهوبين والمتفوقين ، أم يكتفى بواحد منهما، ليدل على الآخر، فيستعملان بهذا الشكل كمصطلحين مترادفين ، إلا أن ثمة من المربين من يستخدم كلاهما بمعنى متميز عن الآخر، فالموهبة Talent سمات معينة توحد الفرد للإبداع المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً، وتصلقه البيئة الملائمة ، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل، الموسيقى، أو الشعر، أو الرسم، .. وغيرها.(سرور، ٢٠٠٦) بينما يقصد بالتفوق Giftedness قابلية عقلية عالية عامة أو نسبة ذكاء عالية، أي أن التفوق هو مجموعة مواهب أو موهبة أكاديمية عامة. وعليه فالتفوق هو كفاية عقلية فوق المتوسط، بينما الموهبة أداء فوق المتوسط، وبهذا يكون التفوق شرطاً مسبقاً للموهبة ، ولكن لا يشترط أن يكون التفوق موهوباً.



هذا وقد ظهرت الكثير من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب ، وقد ركزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية ، في حين ركز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع ، في حين ركزت أخرى على جوانب الإبداع ، والخصائص الشخصية والعقلية (الرومان، ٢٠٠١). حيث اعتبرت التعريفات السيكونومترية الطفل الموهوب هو الذي يحصل في أحد اختبارات الذكاء على نسبة ذكاء عالية، فقد أشار كيرك Kirk إلى عدد من التعريفات القائمة على أساس ذلك المعيار والتي خلاصتها (أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠ درجة ، ويتميز بقدرة عالية في التفكير الإبداعي) ولكن هذا التوجه لم يسلم من الانتقادات ، ومنها أن مقاييس الذكاء كمقياس مستانفورد بينيه أو مقياس وكسلر لا تقيس قدرات لطفل الأخرى ، بل تظهر فقط قدرته العقلية العامة والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء ، وأفادت الكثير من الدراسات أن هذه المقاييس والاختبارات لا تخلو من التحيز الثقافي والعرقي والطبقي ، كما أن هناك بعض التحفظات على مدى صدقها وثباتها.



ويجدر بالذكر أن المفاهيم الحديثة للطفل الموهوب ، قد قادت إلى فهم جديد ومعاصر، فهي تتحدث عن إمكانية توفر قدرات مختلفة لدى الطالب الموهوب في مجالات تربوية متنوعة ، وعلى هذا الأساس يمكن أن يظهر الطالب مثلاً موهبة موسيقية أو قيادية ، في حين لا يظهر لديه قدرات أكاديمية متميزة ، ومع هذا يصنف كطالب موهوب ، ويحتاج إلى خدمات تعليمية وبرامج خاصة بالموهوبين، بكلمة أخرى ، فالأداء

الأكاديمي للطلبة الموهوبين ليس متميزاً حافماً في جميع الموضوعات الدراسية (الخطيب، 1997). فقد أوضحت دراسات مختلفة أن أداؤهم في الاجتماعيات والعلوم متميز، أما في الرياضيات فالأمر ليس كذلك بالضرورة.

بناء على ما سبق فإن تعريف مكتب التربية الأمريكي الفيدرالي للطلبة الموهوبين (Hallahan, 2003 & Cullata, 2003) عندما تمت صياغته لا يستثن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتضح من خلال تحليل التعريف حيث يمكن استخلاص ما يلي

1- ذكر التعريف بأن الطالب لا يحتاج لأن يكون متفوقاً في جميع المجالات لكي يعتبر موهوباً.

2- لم يضع حدوداً دنيا للقدرة أو الأداء في المجالات الأخرى

3- أوضح بشكل جلي بأن الطلاب يمكن أن يعتبروا موهوبين ما داموا يملكون قدرات وقابليات عالية حتى وإن لم يكن أداؤهم الحالي في مستوياته العليا.

ثالثاً: صعوبات التعلم

بالنسبة لفئة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، فقد ظهر عبر الزمن عدد من التعريفات التي طرقت بها المنظمات واللجان والوكالات الحكومية والأهلية ولكن لم يحظ أي منها بالإجماع بالرغم من أن اثنين من هذه التعريفات يحظيان بأكبر قدر من الدعم هما التعريف الذي أدخلت به دائرة التربية الأمريكية وتعريف اللجنة المشتركة، إلا أنهما لم ينفقا الباب تماماً أمام اقتراح مزيد من التعريفات. (Kavale & Forness, 2000)

فلا تزال هناك بعض القضايا الجدلية فيما يتعلق بتعريف الصعوبات التعلمية فالقصور الوظيفي للجهاز العصبي الذي أكدته تعريف اللجنة الوطنية المشتركة ما يزال يثير بعض التساؤلات لدى المربين من حيث وجود شواهد عضوية على وجود مثل هذا القصور. والأمر ذاته بالنسبة لتعريف التباين بين الفترة والتحصيّل الفعلي للطلّاب من حيث عدم الاتفاق على معادلة لقياس هذا التباين والمستوى الذي ينبغي أن يبلغه



التباين ليدل على وجود صعوبة تعليمية لا سيما وأن مشكلات أخرى قد تؤدي إلى ضعف التحصيل في القراءة خلاف القدرات العقلية كمهارات الترميز الصوتي والكتابي والسرعة أو الطلاقة في تعرف الكلمات (الوقسي، ٢٠٠٤، ١). ويرى آخرون أن التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم هي تعريفات وصفية لا تحجب عن السؤال: ما هي صعوبات التعلم؟ ويتجهون نحو وضع تعريف إجرائي. وقد جرت محاولات متعددة في هذا الاتجاه واقترحت أشكال مختلفة لهذا التعريف الإجرائي ولكن البحث لم يستقر على أي منها.

من خلال العرض آف الذكر عن صعوبة التوصل إلى تعريفات جامعة لكن من الموهبة، وصعوبات التعلم كمفاهيم مستقلة. نجد أن من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف جامع أيضاً لمصطلح 'الطلبة ذوي الاستثنائية' لأن العناصر الرئيسية المكونة لهذا المصطلح وهي الموهبة وصعوبات التعلم لا يزال هناك جدل وتحفظ وإرتباك لدى الباحثين في التوصل إلى تعريفات مطلقة ونهائية. ورغم كل ذلك، إلا أن هناك بعض الباحثين من الذين أجروا أبحاثاً على فئة ذوي الاستثنائية، قد توصلوا إلى تعريف ووصف لأفراد هذه الفئة

فائضاً، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

يشير بندر (Bender, 2001) إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم طلبة ذكاء فوق المتوسط، إلا أنهم في الوقت نفسه ليسوا بقادرين على أداء المهارات الأكاديمية ضمن المستويات المتوقعة منهم. ويعرف كذلك برودي ومايلز (Brody & Mills, 1997) هؤلاء الطلبة بأنهم الذين يملكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعلهم واحداً أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً. وأفراد هذه الفئة من الطلاب، يمتلكون قدرات عقلية عالية، ولكن تظهر عليهم أعراض صعوبات أكاديمية ومشكلات سلوكية مشابه لتلك التي يتميز بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وهذا الطرح بالغ الفائدة إلا أن فئة الطلبة الموهوبين هي فئة غير متجانسة Heterogeneous. ومثال ذلك أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم قد يكون لديهم قدرة عالية في التفكير ولكنهم يعانون من صعوبات في

التذكر أو التركيز أو اتباع التعليمات ، فتجد أنه من السهل عند بعضهم حل المسائل الرياضية إلا أنهم يصعب عليهم حفظ جدول الضرب ، وقد يسهل عليهم تحليل الأفكار المعقدة ، ولكن يصعب عليهم أن يكتبوا بخط مقروء ، وفي حين أنهم قد يكونوا مبدعين إلا أنهم قد يعانون من ضعف القدرة على إدارة الوقت والبطء في المعالجة العقلية للمعلومات الواردة إلى أدمغتهم. ومثل هذه الصعوبات يمكن أن تشكل قناعاً يحجب مواهبهم فينظر إليهم كمتوسطي ذكاء أو دون المتوسط، ويحرمون بذلك من الانتفاع بالبرامج الخاصة.

إن مصيغ مفهومي الموهبة وصعوبات التعلم مع بعضهما واعتبارهما مصطلح واحد يطلق على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، يخلق مشكلات مفاهيمية كثيرة في كلا المجالين وبناءً على ذلك، يفترض بالمدارس في مختلف الدول أن تستجيب للصعوبة المفاهيمية في تعريفات كل من الموهبة وصعوبات التعلم. وذلك بتطوير مفاهيمها الخاصة. وإذا كان هذا هو الحل الأمثل للتغلب على هذه الصعوبة المفاهيمية فإنه يجدر البحث والتحقق في إمكانية تطبيق إجراءات كشفية عملية تتمتع بدرجة عالية من الدقة. وأن يكون تطوير هذه المفاهيم العملية مستنداً إلى النتائج التي تشير إليها الدراسات والأبحاث في الأدب التربوي خصوصاً فيما يتعلق بخصائص أفراد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Vaughn, 1989)

التصنيف

قام (Brody & Mills, 1997) بتصنيف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات هي :

الأولى: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الخفية

هؤلاء هم الطلاب الذين تم الكشف عنهم وتصنيفهم على أنهم طلاب موهوبين فقط دون أن تتم ملاحظة أو تمييز صعوباتهم التعليمية التي يعانون منها ،



والطلبة الذين يتسبون إلى هذه المجموعة يُهَيِّرون معلمهم بقدراتهم اللفظية ، في حين تتناقض قدراتهم المجالية والكتنية مع هذا التصور. ويشير الكثير من الباحثين ، إلى أن هؤلاء الطلبة يهتقون غير مكتشعين ، حتى تزدها صعوبة المواد الأكاديمية والمواضيع المدرسية إلى الدرجة التي يظهر فيها إحباطهم واضعاً مقارنة مع أقرانهم في المدرسة من هم في مثل عمرهم الزمني (الحروب، ٢٠١٣). وعند هذا الحد ، وفي هذه المرحلة فقط ، يمكن للمعلم والأهل ملاحظة وجود صعوبات تعلمية يعاني منها الطالب.

الثالثة، ذوي الصعوبات التعلمية الضمنية

يصنف أفراد هذه المجموعة كطلبة من ذوي صعوبات التعلم دون اعتبار أو إقرار بتوفر قدرات عقلية عالية لديهم ، إذ يتم فهم وتصنيف هؤلاء الطلبة بناءً على الأعمال التي يتقنونها أو الأعمال التي لا يعرفونها أكثر من تصنيفهم بناءً على قدراتهم ومواهبهم المرتفعة ، وتفيد الملاحظات بأن هذه المجموعة هي أكبر بكثير مما يتوقعه الآباء والمعلمون. وقد بينت إحدى الدراسات ، بأن ٢٣٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، يمتلكون قدرات عقلية عالية. ولكن وجد أن هناك عوامل مثل: ضعف التقويم التربوي ، والمحدار درجات الذكاء ، تلعب دوراً هاماً في التقليل من القدرات العقلية الذكائية لهؤلاء الطلاب.

الثالثة، الموهوبون ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الجامعة

يعتبر أفراد هذه المجموعة من الطلبة الذين لا يتم اكتشافهم، وينخرطون في الصفوف العادية، وهم ليسوا مؤهلين لتلقي الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين أو الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، إذ تعتبرهم المدرسة والمعلمين طلاباً عاديين. ويلاحظ أنه ومع ازدياد صعوبة وتحد المواد الأكاديمية لقدرات الطالب الذي ينتمي لهذه المجموعة في سنوات الدراسة المتقدمة، يصبح فيها الوضع غير قابل للشك باحتمالية وجود صعوبات تعلمية لديهم ، ويتم اكتشافها عادة في مرحلة الجامعة ومن الرشد، خاصة عندما يواجه الطالب بعض الرفاق الذين يلتقون انتباهه إلى الصعوبات التعليمية التي لم يتم اكتشافها في سنوات المدرسة (Brody & Mills, 1997)

التشخيص

إن التشخيص يرتبط دائماً بالتعريف ، لذا فإن الإرباك الحاصل في تعريفات ومفاهيم الموهبة وصعوبات التعلم انعكس على عملية الكشف والتشخيص على فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتمثل الصعوبة الرئيسية في الكشف عن هؤلاء الطلبة بوجود عدد كبير من طلاب هذه الفئة يعملون في تلبية المتطلبات المؤهلة لعملية قبولهم وإدراجهم إما في برامج خاصة بالطلبة الموهوبين ، أو حتى ضمن نطاق تلبية الخدمات الخاصة ؛ وذلك لكون إجراءات الكشف والتشخيص لا تأخذ بالاعتبار الخصائص المميزة لهذه الفئة الخاصة من الطلبة. وقد أكد أحد الأبحاث هذه النتيجة ، حيث أظهر بأن المعلمين يميلون إلى إحالة الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمية إلى برامج خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين أكثر من إحالتهم لفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومن أسباب ذلك أن أفراد هذه الفئة نادراً ما يظهرون تحصيلاً مرتفعاً، فهم غير مصنفين -على الأغلب- بأنهم موهوبون مؤهلون لتلقي خدمات وبرامج خاصة.

هناك الكثير من الخصائص المشتركة بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والأفراد ذوي صعوبات التعلم كمئة مستقلة ، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة (الموهوبون ذوي صعوبات التعلم) مسألة معقدة. فغالباً ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعبير عنها، وكذلك يمكن للموهبة في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم ذلك أن قدرات الشخص العقلية القوية يمكن أن تساعد في تجاوزها، أو التغلب عليها، أو التعويض عنها. وعليه، فعند تشخيص هؤلاء الطلبة لا بد من الأخذ بعين الاعتبار، عدم وجود أداة قياس تمكن من تشخيص ما هم عليه من مميزات، وإن أفضل الوسائل هي ملاحظة سلوكهم عبر فترة طويلة سبياً ، وتقصي المبادرات التي تظهر من جانبهم هلهم يكونون بمستوى موهوب في مجال من هذه المبادرات. (Wolf & Gyg, 1981) إضافة إلى أن تطبيق أدوات غير رسمية أخرى مثل قوائم الرصد وسلاّم التقدير، ورصد عينات العمل، هي أيضاً تعتبر مفيدة وتدهم بعضها البعض ، لمعرفة أبرز الخصائص ومواطن الضعف والقوة التي يتميز بها هؤلاء الطلبة.



بناء على ما ذكر، يقترح بعض المهتمين بهذه الفئة من الأطفال ، بأن هذه الفئة تحتاج إلى منهج متوازن يعزز من قدرات الطالب ومواطن قوته من ناحية ، والكشف عن صعوباته ومعالجتها من ناحية أخرى ، لذا يجب اعتماد أدوات كشف وتشخيص متعددة الأبعاد والمراحل ، فهذا يعد أمراً ضرورياً لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة ، ومن هذه الأدوات: مقاييس الذكاء الفردية مثل (مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر) ومقاييس الذكاء الجمعية مثل (مصفوفات ريفن) واختبارات الإبداع مثل (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار جينلفورد) والاختبارات الأكاديمية، وذلك لتحديد التباين بين القدرات الحقيقية للطلّاب وأدائه (سرور، 2001). إضافة إلى تقارير المعلمين والأهل وحتى الزملاء عن قدرات الأطفال التي لا تشير إليها الاختبارات والمقاييس المعيارية المتبعة

المحكّات التشخيصية

يمكننا القول ، أن المربي يتعامل مع مجموعات غير متجانسة من الطلبة يمثلون أنماطاً مختلفة من المواهب التعليمية والضغوط الأكاديمية المقرونة بأشكال متنوعة من الصعوبات التعلمية، الأمر الذي يصعب فيه توافر محكّات تسم بالصدق والثبات لتعرف واكتشاف جميع أفراد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، ومع ذلك فقد اقترح برودي ومايلز (Brody & Mills, 1997) . ثلاثة محكّات رئيسية يمكن أن تؤخذ بالاعتبار في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذه المحكّات هي:

أولاً ، وجود دليل على موهبة بارزة أو تفوق ، وعادة ما يتم التحقق من ذلك من خلال تطبيق أحد مقاييس الذكاء على الطالب ، ولكن يرى البعض أن تطبيق مقياس للذكاء للكشف عن الموهوبين يعد إجراء يشوبه الكثير من الشك على النتائج المستخلصة، والسبب في ذلك يعود إلى أن مقاييس الذكاء تقيس هدفاً محدداً من القدرات، كما أن هذه الاختبارات تعد أداة غير مناسبة للكشف عن الطلبة ذوي التفكير الإبداعي ، أو الطلبة الموهوبين في مجال الرياضيات أو الفن. أما في مجال صعوبات التعلم فالنقاش لا يزال محتدماً حول قضية استخدام مقاييس الذكاء ، وفيما

إذا كانت هي المقاييس الملائمة للتصرف على قدرات الطالب ولتقديم مقاييس واختبارات أكثر دقة في تقييم قدرات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يقترح كل من والدون ومسانر (Waldron & Saphire, 1990). وغيرهم من الباحثين إمكانية استخدام أنواع متعددة من القياس والتقييم تتضمن اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل، واختبارات الاستعداد الأكاديمي، واختبارات الإبداع، وإجراء تقييم ديناميكي، إضافة إلى ترشيح المعلمين والمقابلات والملاحظات السلوكية.

ثانياً: أدلة على التباين بين التحصيل والمقاييس العقلية: يبحث كثير من التربويين والعاملين في حقل صعوبات التعلم والموهبة عن أدلة على وجود تباين ما بين القدرة العالية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم الأكاديمي. أي التباين ما بين التحصيل المتوقع منهم، والتحصيل الحقيقي. فقد توصل باحثون في بحوث أجريت على طلبة من ذوي صعوبات التعلم عن حصولوا على درجات مرتفعة على مقاييس الذكاء، إلى وجود قدرة عالية عند هؤلاء الطلبة في التعبير اللفظي ومهارات التواصل، إضافة إلى عدد من المواهب الإبداعية المميزة. غير أنهم أظهروا نقاط ضعف عديدة في المجال المعرفي الخاص بالسلسلة ونشاطات التأخر الحركي والتطور الانفعالي (Schiff & Kaufman, 1981) وعلى الرغم من وجود تباين بين القدرة العقلية العالية والتحصيل عند هؤلاء الطلاب، إلا أن البعض يرى أن هذا المعيار لا يعتبر المؤشر الأفضل للدلالة على صعوبات التعلم، مع أن هذا المعيار يعد من المعايير الهامة في الكشف عن الطلاب الذين يتسمون إلى فئة "ذوي الاستثنائين".

يجب ألا ننظر إلى التباين بين القدرة والتحصيل على أنه الصفة الوحيدة في وصف هؤلاء الطلاب بل يجب أن يكون التباين جزءاً من المعلومات التي تؤخذ بالحسبان عند التقييم. إذ يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بوجود صعوبات التعلم وشدةها بشكل جوهري وأساسي، على أحكام المهنيين المبنية على القياس متعدد الأوجه، حيث تكون درجات الذكاء المعيارية وبيانات التحصيل جزءاً فقط من هذا القياس



ثالثاً ، أدلة على وجود عجز أو ضعف في عمليات المعالجة : يمكن كشف الطلبة الذين يعانون من ضعف في المعالجة عن طريق مقاييس الذكاء مثل مقياس وكسلر ، ففي هذا المقياس يمحس الاختبارات الفرعية مثل (الرميز، والبحث عن الرموز) ، والتي ترتبط الإجابة عليها بزم تحلده معايير الاختبار، فبالإمكان من خلالها الحصول على مؤشرات على أن هذا الطالب أو ذاك يعاني من ضعف في المعالجة ، وبناءً عليه يمكن التفريق بين الطالب الموهوب ذي التحصيل الضعيف لأسباب تتعلق بقضايا الإحالة التربوية غير المناسبة والخلفية الاجتماعية والطالب الذي لا يتلاءم تحصيله وقدراته العامة لأسباب تتعلق بصعوبات التعلم التي يعاني منها. لذا فإن استخدام التشخيص التفريقي يعد هاماً جداً في موضوع معالجة هؤلاء الطلبة فيما بعد.



التقييم الذاتي

يستخدم الباحثون واختصاصيو التشخيص بشكل أساسي المقاييس النفسية مثل مقياس وكسلر (WISC - III) ، واختبارات الديلينكيا واختبارات التحصيل ، كقواعد أساسية لتقييم الموهبة العقلية وصعوبات التعلم إلا أن استخدام مثل هذه الأدوات يكتنفه بعض التحفظات على النتائج المستقاة من هذه الأدوات. فهذه الأدوات تركز بشكل أولي على قضايا تقنية تتعلق بالمعايير، والثبات، والصدق في حين أن هناك



العديد من القضايا الهامة يتم تجاهلها. إضافة إلى أن الاختبارات النفسية يراها البعض بأنها اختبارات غير عادلة للاكتليات الثقافية والطلاب من هم من خلفيات أقل حظاً

التقييم التفاضلي

لقد اقترح الباحثون المعاصرون طرقاً لقياس تطور إمكانية وقدرات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مستلذين في ذلك إلى إجراءات التقييم التفاضلي وهذا النوع من التقييم يهدف إلى استكشاف طبيعة التعلم بفرض جمع المعلومات لأحداث تطوير معرفي وتعزيز عملية التعليم ، ومن أهم خصائص هذا التقييم أنه يتضمن حواراً بين القائم على تنفيذ الاختبار والطلاب ، ويسمح هذا التفاضل للقائم على تنفيذ الاختبار استخلاص النتائج من العمليات الفكرية لدى الطالب مثل السبب وراء إجابة الطالب بطريقة ما دون سواها.

ويتبنى التقييم التفاضلي النهاء 'الاختبار - التدريب - إعادة الاختبار' حيث يبدأ المدرس باختبار مقدرة الطالب على أداء موقف تعليمي أو حل مشكلة دون مساعدة، ومن ثم يعطى الطالب موقفاً تعليمياً مماثلاً ، ويقوم المدرس بعرض نموذجي لكيفية حل المشكلة أو الموقف التعليمي ، أو يكتفي بإعطاء الطالب إشارات وتلميحات لمساعدته في أدائه ، وتأتي تلك مرحلة إعادة اختبار الطالب في موقف تعليمي مماثل ، ولكن دون تقديم مساعدة. (Suter & Wolf, 1987) وتشير النتائج إلى مقدار نجاح استجابة الطالب للتعليم وقدرته على استغلال التعليمات السابقة للمدرس إلى جانب الخبرات السابقة من أجل حل المشكلة.

وفي هذا التقييم يتم العمل مباشرة مع الطفل ، ك محاولة للكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف التي قد لا تظهرها الأدوات التقييمية النفسية وتشير الدراسات (Rutland & Campbell, 1998) أن إمكانية تطوير قدرات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال التقييم التفاضلي ، يقترح المجال للمدرس أو الباحث بأن يتجنب وجهة النظر المحجلة والتي ترى بأن هؤلاء الطلبة يظهرون دوماً عجزاً معرفياً حاداً عندما يتم الاحتكام إلى مقاييس الذكاء القننة. ويشير كل من بوليج ودي (Boilig & Day, 1994)



إلى خمسة أسباب تجعل من التقييم التفاعلي تقيماً فعالاً للكشف عن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهذه الأسباب هي:

١- يكشف عن الفروق في القدرة التعليمية بين الطلبة الذين سجلوا درجات متطابقة في مقاييس الذكاء.

٢- يقدم معلومات عملية ومفيدة تساعد في تحديد الأكليات التي يتم من خلالها التدريس الفردي للطلاب.

٣- طُوِّرت أساليب التقييم التفاعلي للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية، حيث يصبح استخدامها مكنياً مع الطلبة الأقل حظاً من الناحية الاجتماعية أو الثقافية

٤- تركز في استخدامها على القدرة التعليمية أكثر من تركيزها على المعرفة.

٥ تقدم معلومات حول إمكانية حل الطلبة للمهمات، كما تكشف عن أخطاء الطلبة التي يرتكبونها والتي هي نتيجة لاستخدام استراتيجيات مخطومة في التدريس أو نتيجة لفجوات في المعرفة أو حيز معرفي.

وعلى الرغم من الإيجابيات التي يتحلى بها التقييم التفاعلي، إلا أنه قد يحاط ببعض القيود التي تحول دون تطبيقه بالصورة المناسبة، ومن هذه القيود، مقدار التدريب المطلوب من المدرس من أجل إجراء التقييم وتحصيل النتائج، وكذلك العجز في الأساليب الإجرائية مثل: توفر الأدوات اللازمة لتقييم أداء الطالب وقدراته في المجالات المختلفة، إضافة إلى أن هذا النوع من التقييم يحتاج إلى جهد كبير لإنجازه. وعلى الرغم من هذه القيود، يظل هذا النوع من التقييم إضافة واحدة إلى أساليب التقييم الحالية، فهو يدمج المنصر التدريسي في العملية التقييمية. (Suter & Wolf, 1987). والتقييم التفاعلي لا يمكن التعامل معه على أنه بديل عن التقييم النفسي وإنما هو منهج يكمل ويقوي من النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها التقييم متعدد المجالات، والذي يجمع له الطلبة الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم.

أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة عند الطلبة الموهوبين

تعد مسألة حصر أنماط من الصعوبات التعليمية عند الطلبة الموهوبين ، من المسائل الشائكة والتي توجد نوع من الارتباك والتردد لدى الباحثين والعاملين ، وذلك يعود لأسباب عدة منها: أن ذا الصعوبات التعليمية هو فرد قد تصل قدراته العقلية إلى مستوى الموهبة ، بعبارة أخرى إن ذوي صعوبات التعلم يظهرون أعراضاً تظهر في أي مستوى كان من المستويات الذكائية ، ومن هذه الأعراض: التأخر في الكلام، ضعف في التماسك الحركي، اضطرابات في النطق، وصعوبة في الانتماءات وتقدير الوقت والمشكلات السلوكية والتي يحد النشاط الزائد أكثرها شوباً. وهذه الأعراض نفسها قد ترصد أيضاً عند الطفل الموهوب.

وتفيد الملاحظات إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون خصائص تشترك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ومن أكثر هذه الخصائص شيوعاً مفهوم الذات السلبى ، حيث يظهر أن الطالب الموهوب ذا الصعوبة التعليمية يشعر وكأنه فاشل ، ويشعر بالحيية والإحباط ، وأنه أقل قدرة وكفاءة مما يشعر به أقرانه طلاب صعوبات التعلم ذوى القدرات العقلية المتوسطة ، فتراهم يشعرون وكأنهم فاشلون وأن فشلهم غير مفهوم فهم لا يدركون أن قدراتهم عالية ومع ذلك لأنهم لا يستطيعون أن يقوموا بالأداء الأكاديمي بالطريقة التي يتوقعونها (الخروب، ٢٠٠٣). ولعل مما يجعل الأشياء تبدو أكثر تعقيداً ، هو أن هؤلاء الأطفال يسمعون لأنفسهم أهدافاً وتوقعات عالية ، ويميلون لأن يكونوا أكثر نقداً لأنفسهم. إضافة إلى أن أفراد هذه الفئة يميلون لأن يكونوا عدائين ، ومهملين، ومن السهل إحباطهم ، وفوضويين ويظهرون أحلام اليقظة في الصف.

أما فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، فقد أفادت الملاحظات إلى أن هؤلاء الطلبة يظهرون صعوبات في الكتابة اليدوية ، وضعف في التهجئة ، وفقدان القدرة على التنظيم ، لا يوظفون استراتيجيات ناجحة لحل المشكلات ، وقد أشير في أحد الأبحاث إلى أن بعض الطلبة الموهوبين



يعانون من صعوبات في القراءة والتهجئة في المراحل الدراسية الأولى ، غير أن قدراتهم العقلية المرتفعة تجعلهم يتبنون بشكل متكرر بالنص القرآني بشكل يجعله يحصل على درجات في القراءة والتهجئة أعلى من أولئك ذوي صعوبات التعلم عن هم ليسوا موهوبين.

وفي أبحاث أخرى مقدمة تحت الإشارة إلى وجود طلاب موهوبين عن يعانون من صعوبات شديدة فقط في التهجئة ، لكنهم يحلون إلى استخدام عدد كبير من الاستراتيجيات الخاصة لاختفاء صعوبتهم في التهجئة ، وبشكل خاص تجنب الأعمال الكتابية. فعلى سبيل المثال يستخدم هؤلاء الطلبة أشكالاً متعددة من الخطوط لاختفاء صعوباتهم الكتابية والإملائية، لذا فهم قلما يمارسون الكتابة اليدوية وهو ما يؤدي إلى تأخير تقدمهم في الأعمال الكتابية والإملائية أكثر فأكثر. إلا أن بعض الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يظهرون قدراتهم. ومع مرور السنين فإن الفجوة تزداد مما يجعلهم يتخلفون عن أقرانهم حتى إذا وصلوا إلى المدرسة الثانوية يمكن أن تصنف قدراتهم اللغوية بأنها متأخرة عن أقرانهم عن هم في مثل عمرهم الزمني بسنوات عدة وبشكل هام فإن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمية

- ١- يظهرون فروقاً واضحة على إختبارات المقدرة اللفظية وغير لفظية.
- ٢- لديهم مهارات أكاديمية متوافقة مما سبب لهم عدم الدافعية في تعلم بعض المهارات المدرسية وبالتالي عدم إكمال مهاراتهم المدرسية.
- ٣- يعانون من مشكلات في فهم المعلومات السمعية أو البصرية ما يجعلهم يستجيبون أو يعملون أو يعكرون ببطء شديد، وهذا يؤدي إلى صعوبات كبيرة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- ٤- يعانون من مشكلات في المهارات الحركية تظهر على هيئة ضعف الكتابة أو طرق في أداء المهارات الحركية الأخرى.
- ٥- لديهم مشكلات في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.

٦- يفتخرون إلى المهارات التنظيمية والدراسية، ويبدون على أنهم فوضويون وغير منظمين

٧- يظهرون عدم الثقة والإحباط وأحياناً البكاء والسلوكيات التحريية

٨- يتمتعون بمعرفة واسعة حول العديد من الموضوعات ويعبرون بفاعلية عن هذه المعرفة.

٩- لديهم أفكار خرية وجنونية ويعبرون عن سعادتهم بطرق خرية.

الخصائص التربوية

بعد أن تتم عملية تشخيص الطلبة ، ويتم معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديهم من خلال تطبيق عدد من الأدوات التقييمية المقتنة وغير المقتنة ، يشار إلى حالة الطالب الموهوب ذو الصعوبات التعلمية إلى الوضع التربوي الذي تتوفر فيه الفرص الأولى لتلبية حاجات الطالب الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. فالحل التربوي الذي يحل فيه الطالب يمارس تأثيراً قوياً على عملية تعلمه ، ومن الخيارات التربوية التي بالإمكان أن يجال إليها الطالب الموهوب ذو الصعوبة التعلمية، ما يلي:

١. الصف الصفدي: هناك الكثير من التحفظات على إحلال الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية ، فلا يفوتنا القول أن حركة الدمج الشامل لجميع الأطفال - الماهيين وذوي الاحتياجات الخاصة - في الصف نفسه اهترضا الكثير من المشاكل والانتقادات. فاليئة التعليمية التي تضم حداً من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، وتضم في الوقت نفسه عدد من الأطفال ذوي التحصيل المتدني جداً أو من ذوي القدرات العالية ، فالفئة الأولى مرشحة إلى أن يتم تجاهلها مقارنة بالفئة الثانية. (Brody & Mills, 1997) بناءً على ما سبق فإنه لا يمكن للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم أخذ حقهم في التعليم إلا إذا أدرك معلم الصف العادي المروق الفردية بين الأطفال وتم توفير لوقات خاصة في هذه الفرقة تعرض فيها برامج خاصة للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، عندها يمكن أن يكون الوضع ملائماً لهذه الفئة من الطلاب.



٢. ضرورة المصادر: يمكن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن يستفيدوا من هذه الخدعة ، وذلك يتم من خلال التنسيق بين معلم الصف العادي ومعلم غرفة المصادر حيث يلعب هؤلاء الطلبة لجزء من الوقت المدرسي إلى تلك الغرفة ويتلقون التعليم المتخصص من خلال استراتيجيات علاجية مثل التدريس متعدد الحواس (Wong , 1998) ولكن ما ينبغي قوله أن غرفة المصادر المعدة للتربية الخاصة ليس من المحتمل أن تكون الوضع التربوي الأفضل لتقديم برامج إثرائية أو برامج تسلط الضوء أكثر على قدرات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣. براميج خاصة بالطلبة الموهوبين: تمكن هذه البرامج طلابها من أن يكتسبوا مهارات عالية المستوى ، إضافة إلى تفاعل اجتماعي وثقافي وأكاديمي مع الطلبة الموهوبين في نفس البرنامج. فعلى سبيل المثال يمكن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن يتلقوا برامج الثرائية وبراميج تسريعية هي عنها التي يطلقها الطلبة الموهوبون. (Brody & Mills , 1997) حتى لو كانت صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب الموهوب تسبب له بعض المشكلات سواء في الكتابة التعبيرية أم في تعلم لغة أجنبية ، فمن المحتمل أن ينجح العديد من الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في مساقات تسريعية صعبة في مجال قوتهم الرئيسية إذا كان سيقدم لهم وسائل مساعدة مثل الآلات الحاسبة، والاختبارات غير المرتبطة بزم من معدل ، وبراميج كومبيوتر مساعدة في معالجة الكلمات وليس هذا فحسب بل بالإمكان أيضاً أن يتلقى الطلبة الموهوبون ذوي الصعوبات التعليمية برامج إثرائية، حيث يمكن أن يستغلهم معهم "نموذج الإثراء في المدرسة الشاملة" الذي اقترحه ريتزولي (Renzulli

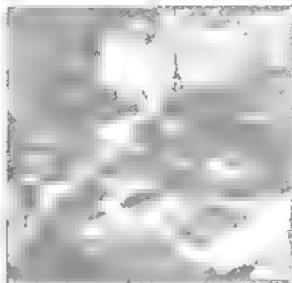
إن برنامج ريتزولي وضيء من البرامج الإثرائية التي تقدم خدمات اثرائية خارج غرفة الصف العادية، قد أثبتت فعاليتها مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال السماح لهم بالتفاعل مع غيرهم من الطلبة الموهوبين، إضافة إلى أن هذه البرامج احتوت ووظفت موطن القوة التي يمتلكونها. إضافة لما سبق، يمكن أن يؤدي الخبراء والمعلمين المستشارين دوراً هاماً في توفير فرص التعلم للطلبة حول موضوعات ذات علاقة باهتماماتهم في بيئة فردية خاصة وهنا ما قد يتاح للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وبما هو جدير بالذكر أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم عندما يتعرضون لبرامج تعليمية خاصة بالموهوبين كقصة مستقلة، سواء على الملاحظات - قد يصابون بالإحباط في حال عدم قدرتهم على مجاراة الإجراءات والمهام التي تفرضها طبيعة البرامج عليهم. (Suter & Wolf, 1987). لذا يجب الاحتياط لحل القضية بدرجة عالية وذلك يكون من خلال تزويد الطلبة بالمعينات والوسائل التعليمية التي تساعد الطالب على مواجهة التحدي الذي تفرضه برامج الموهوبين.

٤. الصفوف الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: يشير بعض التربويين والاختصاصيين بأن هذه الفئة من الطلاب يجب أن تتلقى تعليمًا كمجموعة خاصة لأوقات محددة من اليوم الدراسي ويجب أن تتلقى هذا التعليم من معلم خبير يراعي احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية الخاصة ، وتفيد الملاحظات إلى أن بعض الطلبة يحتاجون لأن يقرأوا في هذا النوع من الصفوف طيلة اليوم الدراسي. في حين إن البعض الآخر من الطلبة يمكن أن يستخدم معهم نظام الدوام الجزئي في هذه الصفوف ، كما هو الحال في نموذج غرفة المصادر. ويؤكد كل من برودي ومايلز (Brody & Mills, 1997) إلى أن مثل هذه البرامج ووجهت ببعض الانتقادات وشابها العديد من السلبيات منها. أولاً: إن عدد الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم الذين يتم الكشف عنهم غالباً ما يكون قليل مما يجعل إمكانية تشكيل صفوف خاصة بهؤلاء الأطفال أمراً صعباً. ثانياً: التباين في القدرات بين الطلبة ؛ فالطلبة يختلفون عن بعضهم البعض فيما يتعلق بنوعية الصعوبات وفي الوقت نفسه في المواهب والقدرات. ثالثاً: اختلاف المراحل والصفوف الدراسية التي ينتمي إليها الطلبة.

وقد أجريت تجارب لبرامج خاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ومن الأمثلة عليها مدرسة هاواي في الولايات المتحدة الأمريكية وقد استخدمت هذه المدرسة منهج انضباطي داخلي للتعليم في الصفوف الخاصة. (Brody & Mills, 1997) ونفس نماذج تسريعية وإثرائية تحوي نقاط القوة لدى الطلبة وتقوم ببناء مهارات أساسية ، وتحاول أن تلي حاجات الطالب الانفعالية في الوقت نفسه.





اختيار الاستراتيجيات التعليمية

بعد تعليم أفراد هذه الفئة وبوعية الاستراتيجيات التي يراود استخدامها معهم لمحدداً آخر يضاف على التحديات التي تتعلق بتعريف وتشخيص هذه الفئة. حيث أن اختيار الاستراتيجيات التعليمية مرتبط بنتائج ووقت التشخيص، فكلما كان التشخيص مبكراً ودقيقاً ويستمتع بالصدق والثبات والموضوعية العلمية والشمولية، انعكس ذلك على الكيفية التي تنتهي من خلالها الإستراتيجيات التعليمية.

وما يجدر بالذكر أن الاستراتيجيات التعليمية يجب أن تعنى بالموهبة كما نعى بالصعوبات مع التركيز على جوانب القوة لدى الفرد في كلتا الحالتين ، من خلال تشجيع أعمال الطالب وتعزيز الأداء المرتفع لديه (Hallahan & Kauffman , 2003) فيجب ألا ننسى أن هذا الطالب موهوب ، فاستخدام استراتيجيات تركز على مواطن الضعف لدى الطالب يؤدي إلى تقدير سلبي لثاقته ، وفقدان للدافعية والاكثاب والتوتر والضيوط النفسية. وعليه يجب ألا يتم إهمال أو تهملش مواطن القوة والاهتمامات والطاقت العقلية والمتميزة من هنا يقال أن التركيز على الموهبة أكثر من الصعوبة يؤدي إلى فوائد جمة وملموسة. ومن الأهمية بمكان القول ان معالجة الصعوبات التعليمية لدى الطفل الموهوب قد لا تتم بالصورة التقليدية المألوفة ، بل يجب العمل على ادماج نشاطات إثرائية أثناء عملية التعليم فالطالب الذي يعاني من صعوبات رياضية تتعلق في العمليات لحسابية الأساسية ، قد يتم تزويده بالآلة حاسبة للتأكد من أجيوتة ، وكذلك الحال بالنسبة للطلبة



الموهوبين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية سوف يتحسنوا إذا ما سمح لهم باستخدام الكمبيوتر لتسجيل أفكارهم وطباعتها أفضل بكثير مما يمكن أن يفعلوا بعد مضي سنوات من العلاج في الكتابة اليدوية.

على المعنيين أن يوفرُوا مصادر للمعلومات تكون أكثر ملاءمة للطلبة الذين ربما يكون لديهم صعوبات قرائية، ومن هذه المصادر، الزيارات، والمقابلات، والصور والأفلام، والمحاضرات، والتجارب.

ويجب أن يُوفر هؤلاء الطلبة، وبأسلوب منظم لحصول على المعلومات والتواصل بها، فالطلبة الذين يواجهون صعوبة في تنظيم وإدارة الوقت سوف يستفيدون من الحصول على خطوط عرضة عن المحاضرات الصفية ومرشد للدراسة، وخطط للموضوعات التي سيتم تغطيتها.

اثر برنامج الكورت (الإدراك والتنظيم) على تنمية التفكير الإبداعي

ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج الكورت الإدراك والتنظيم في تنمية القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والمتاحين والساس الأساسى ذوي صعوبات التعلم.

وقد بلغ عدد افراد الدراسة (32) طالبا من ذوي صعوبات التعلم تم إجراء التوزيع بينهم على أساس الصف، ونوع الصعوبة، والذكاء، والعمر، ثم وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (16) طالبا و مجموعة تجريبية (16) طالبا ، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج الكورت بينما استمرت المجموعة الضابطة في برنامجها الاعتيادي ، وقد استغرق تطبيق البرنامج فصلا دراسيا كاملا بإقامة 50 حصة استخدم الباحث الإحصائي (ت) لقياس الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقارنات البعدية على اختبار كورنس للتفكير الإبداعي وفي الأداء على

مقياس بيرس / هاريس لفهم اللغات. وقد بينت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

وكذلك أشارت نتائج التحليل النوعي إلى تحسن في اتجاهات كل من المعلمين وأهالى الطلبة نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع مضي التقدم في البرنامج، وتعلم الطلبة ذوو صعوبات التعلم المشاركون في البرنامج بعض استراتيجيات التفكير مثل: التخطيط، والتنبؤ، والمقارنة، وعبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم المشاركون في البرنامج عن مشاعرهم بشكل إيجابي نحو البرنامج، وأكدوا أنه سهل وممتع، وذكروا أن البرنامج حسن من قدراتهم، وغير من نظرة الآخرين لهم، وأنه قد زاد من فاعليتهم في المشاركة الصفية، وحسن من نتائجهم التحصيلية.

(خطاب، ٢٠٠٥)

الفصل التاسع

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولاً ، مشكلة الاحتراق النفسي.

الأعراض:

الأسباب .

قتلح الدراسات.

الطرق الوقائية والعلاجية لمظاهر الاحتراق النفسي.

ثانياً ، التطوير المهني للمعلمين.

مجالات التطوير المهني.

التطوير المهني ، التسهيلات والقيودات .

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولاً : مشكلة الاحتراق النفسي

تمهيد

حظيت مشكلة الاحتراق النفسي Burnout باهتمام الكثيرين من الباحثين نظراً لآثارها السلبية على المتصرف البشري في مجال العمل. هذه المشكلة الخطيرة التي تشكل معوقاً كبيراً يحول دون قيام المهني بدوره بشكل كامل ويؤثر بالتالي على جودة إنجازاته لأعماله (جرار، ٢٠٠٥)

وقد أشارت بعض الدراسات في الدول الغربية إلى أن قرابة ٥٠٪ من المعلمين يشكرون جلياً بتغير مهنة التعليم لما تطوي عليه من ضغوط وصعوبات. (الخطيب، ٢٠٠٤). وإذا كان المعلمون جميعاً عرضة لمواجهة الاحتراق النفسي ، فإن معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمن فيهم معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، يواجهون ضغوطاً خاصة وتوكل إليهم مسؤوليات خاصة تجعلهم أكثر قابلية للاحتراق النفسي من المعلمين الآخرين. فجميع مجالات التربية الخاصة قد تم تجميعها على أنها مجالات قص وعظي حاد وخطير في أبحاث العاملين فيها ، (Blase، 1986) ليس هذا فحسب بل أن مهنة التعليم نفسها لا تستطيع أن تتحمل آثار الإجهاد الواقعة على المعلمين الباقين في حقل التعليم ، والذين يقولون لأن يصبحوا أقل تساعاً وتحملأً وأقل صبراً أيضاً ، ويتفاعلون على نحو أقل مع الطلبة ، ويؤكدون على 'التعلم الصّمي' Rotte Learning. فالاحتراق النفسي يمثل شعوراً معمماً وسائلاً من عدم الرضا عن مهنة التعليم مما يؤدي إلى تعليم غير كفؤ في حالة بقي المعلمون يمارسون مهنة التعليم مع إحساسهم بأنهم عتقون نفسياً. (Zabel&Zabel, 1983)

فالمعلمين غير الراضين عن عملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يكونوا أقل استجابة لاحتياجات هؤلاء الطلبة مما يحول دون إكساب طلبتهم الخبرات التعليمية المفيدة

مفهوم الاحتراق النفسي

الاحتراق النفسي هو "الفقد المتعظم للمثالية، والطاقة، والهدف المنشود، والاهتمام نتيجة لظروف العمل". (Olson & Platt, 1992, p. 377) ويعرف أيضا على أنه متلازمة Syndrome من الاستنزاف الانفعالي، والمزاج الساخر التي تحدث كثير بين الأفراد الذين يمضون وقتاً طويلاً في تماس مباشر مع أشخاص آخرين، تحت ظروف من التوتر والإجهاد المزمنين.

ويعرف ماسلاش (Maslach, 1979) الاحتراق النفسي على أنه "استجابة للتوتر الناتجة عن التفاعل بين المعلم والطلبة، أو المدير، أو المشرف، أما الإرهاق العاطفي المتكرر، والإرهاك الشعوري العاطفي الناتج عنه فإنهما يشكلان أساس الاحتراق، ومعظم المربين يعانون في عطلاتهم ومن ثم يشعرون بالتعب والإرهاق الجسدي والعقلي والنفسي، ويشعرون بأن مصادره العاطفية أو الشعورية تنضب".

وعندما يوصف شخص بأنه محترق نفسياً، فهذا يعني أنه كان متحمساً بشدة أثناء قيامه ببعض الأعمال، أو أنه كانت لديه دافعية شديدة، أو أنه كان مثالياً في توقعاته وأدائه ونتيجة لذلك فإن أفضل الناس في مختلف المهن والذين يكون لديهم القابلية للتموق على غيرهم هم أكثر الناس عرضة للاحتراق النفسي من غيرهم



الأعراض

يشير فيميان وسناتور (Firmian & Senators, 1983) إلى جملة من أعراض الاحتراق النفسي عند المعلمين وهي:

- ١- الأعراض الفسيولوجية وتتضمن ارتفاع ضغط الدم ، وآلاماً في الظهر، وتعباً شديداً يؤدي إلى فقدان الفرد للنشاط والحماسة، والصداقة المستمر، وإلى ضعف عام في الجسم .
- ٢- الأعراض المعرفية الإدراكية مثل المزاج الحاد ، وعدم القدرة على التركيز ، وتحول الشخص من متسامح ومتساهل إلى شخص غير متسامح .
- ٣- الأعراض النفسية السيئة كالأحباط ، والإحساس بالضجر، والاكتئاب، والقلق ، والانعزال ، والبلادة ، والشعور بالخوف .
- ٤- لأعراض السلوكية . كالشكوى من العمل ، الأداء البطيء ، وعدم الرضى عن ظروف العمل ، والتغيب المتكرر عن العمل ، والانطواء.

المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات شرف المصادر في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمين ومعلمات شرف المصادر في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن. وقد تم تحديد المشكلات باستخدام أداة صممت الباحثة إلى تطويرها حيث تم توزيعها على (٢٠٩) من معلمين ومعلمات شرف المصادر.

أشارت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات يواجهون مشكلات من مستوى بسيط إلى متوسط. وكانت أكثر المشكلات شيوعاً - من وجهة نظر أفراد الدراسة - تلك المتعلقة بالعمل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وإحالة هؤلاء الطلبة وتقييمهم. وقد تبين كذلك أن متغيري المستوى الصفّي ، وفئة المدرسة لها دوراً مهماً ذا دلالة في تحديد المشكلات. أما المتغيرات الأخرى التي تمت دراستها هي (المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة في التربية العامة والتربية الخاصة، وطبيعة الصعوبة، التي يعاني منها الطالب) فلم تكن ذات تأثير ذات إحصائية.

(المجلدي، ٢٠١٣)

الأسباب

تهدف وراء الاحتراق النفسي الذي يعانيه معلم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية جملة من الأسباب ، والتي في النهاية تعتبر مساهما فعالا في الوصول الى احتراق نفسي عند ذلك المعلم ويقلل من عطائه وحاسته واندفاعه نحو العمل، ومن هذه الأسباب:

١- حجم العمل الزائد

إن حجم العمل الزائد، وضغط الوقت، الذي يتضمن عدة مهام مثل التخطيط و التطبيق لمخططة التربية الفردية، وحضور اللقاءات والاجتماعات مع أعضاء المؤسسة التربوية ، وإرشاد الوالدين ، وعقد الدورات التوعوية للمعلمين المعادين. (Platt & Olson, 1990). جميعها مهام تزيد من الضغط النفسي عند المعلم والذي يعد أحد داته سببا رئيسيا لشعوره بالاحتراق النفسي

٢- الاضطرابات المصاحبة للصعوبة التعليمية

إن معاناة الطالب من اضطرابات أخرى مصاحبة للصعوبة التعليمية التي يعاني منها مثل، اضطراب ضعف الانتباه أو اضطراب النشاط الزائد ،أو ضعف السمع أو البصر أو اضطرابات النطق والكلام. يتطلب من المعلم أن يتوزع في استراتيجياته التعليمية التي يطبقها وأن يكثف من جهوده وأن يجري اتصالات دورية مع المعلمين الآخرين ومع الأهل ومع الاختصاصيين ذوي العلاقة وهذه الأعمال جميعها كفيلة بأن تقاوم من مستوى الإنهاك والضغط النفسي عند المعلم.

٣- عدم وهي الآخرين بظاهرة الصعوبات التعليمية

هذه المشكلة تضاقم من الوضع النفسي السلبى لمعلم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ، فأغلبية العاملين في المدرسة أو المؤسسة التربوية ليسوا على علم كامل بما يعنيه مصطلح 'صعوبات التعلم' سواء أكانوا مديرين أم معلمين أم مرشدين. وربما يعود ذلك لتقص الدورات التوعوية وورش العمل التي تعقد لمؤلاء الأفراد . (Olson & Platt , 1992) وعدم المعرفة هذا قد يترتب عليه إحالة طلبة ليسوا من ذوي صعوبات التعلم لمعلم غرة المصادر، مما يتسبب في انتهاك ذلك المعلم وزيادة الضغوط عليه.



٤- ضعف قياس التحصن

يأخذ المعلمون بعين الاعتبار مشكلة الطالب ، ويعشقون في رؤية أي تقدم أو تحسن خلال هذه العلاقة . وهذا الضعف في ملاحظة التقدم في العمل ، يسهم في ضعف التقييم للذات ، وقد يضع المعلم أهدافا غير واقعية للطلبة ، وعندما لا تتحقق هذه الأهداف ، يصبح لديه شعورا بالفشل ، مما يؤدي إلى الضغوط الانفعالية والتي تؤدي إلى ضعف تقديره لذاته وضعف ثقته بنفسه (القاهوري، ١٩٩٠). وهذا بالتالي سوف يؤدي إلى الاحترق النفسي .

٥- زيادة الصعب المعدي

يعتبر هذا السبب من الأسباب المهمة التي تؤدي إلى الاحترق النفسي عند معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فوجود أعداد كبيرة من الطلبة داخل غرفة المصادر يحتم على المعلم بذل قصارى جهده وتسخير كافة إمكانياته الفكرية والجسدية لحلها هؤلاء الطلبة. ومما يسهم في شعور المعلم هنا بالاحترق النفسي هو:

- عدم فهم الإدارة لآلية العمل داخل الغرفة
- عدم تطبيق الاستراتيجيات التعليمية المخصصة هؤلاء الطلبة على النحو المرسوم لها أن تطبق .
- إحالة معلمي الصفوف العادية ، لأعداد كبيرة من الطلبة ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر .

- عدم وجود مساعد مع المعلم المختص داخل غرفة المصادر ، يعيق من السيطرة على هذه الأعداد من الطلبة من حيث التعليم وتنسيق الحصص (Platt & Olson , 1990)

٦- نقص المصادر التعليمية

يحتاج المعلمون إلى أدوات ومواد متخصصة ، ليكونوا فعالين ، فقد تبيّن أن النقص في الكتب ، والوسائل التعليمية، والمواد ، هو أحد المصادر لضغوط المعلمين. فمعلمي الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، لهم متطلبات معينة من المواد، والتجهيزات المصممة خصيصا لتسهيل التعليم الفردي، وذلك لأنهم يتعاملون مع إحدى الفئات غير

العادية. فالمدارس التي تزود معلمو غرف المصادر بالمواد والتجهيزات، ستكون فعالة في التقليل من الاحتراق النفسي عند المعلم.

كما أن إحدى المشكلات الهامة التي يعاني منها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحيانا، هي عدم توافر مكان مناسب لهم في البناء المدرسي، فهم يستعملون أحيانا غرف صفية غير مصممة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فعلى الإدارة الاعتراف بأن معلمي الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية جزء من أعضاء هيئة التدريس، يقدمون خدمة مباشرة لفئة من الطلبة، وهم يحتاجون إلى تجهيزات ومصادر وأماكن مصممة بشكل جيد، ليكونوا فعالين في عملهم. (الفاهوري، ١٩٩٠).

٧- الممارسات الإدارية المخطوطة

إن نقص الدعم والتفلبة المراجعة من قبل الإداريين والمشرفين المسؤولين عن غرف المصادر وتركيزهم على الأخطاء فقط، ومضغف التخصص الإداري وأحيانا الإشرافي، هي من أهم العوامل السببة للاحتراق النفسي عند المعلمين وتقتل من حماسهم وتؤدي إلى تراجع ادائهم فكثيرا ما تكون أحكام المشرفين والإداريين، على المعلمين، مبنية على أساس ما يرون هم في المعلم، كشخصيته، وممارسته، ونظافته، وتنظيمه، ورتبه، وإدارته الصفية، وكيفية استعماله للمواد التعليمية، ويهتمون أشياء أخرى مهمة، مثل تفاعل الطلبة، وتفاعل الأهل، وتقبل الطلبة له واحترافهم به. وقد أشار عدد كبير من المعلمين إلى أن هذا الأسلوب من التقييم لهم، يعتبر مصفرا للقلق والإحباط.

٨- ضعف مشاركة أولياء الأمور

أن نقص المتابعة من قبل الأهل وعدم حضورهم الاجتماعات الدورية، وإلقاء المسؤوليات جميعها في تعليم أولادهم على المعلم، يقاوم من الضغط النفسي عليه وبالتالي يزيد في احتراقه نفسيا (Olson & Platt, 1992) فهناك الكثير من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يتدخلون في تعليم أولادهم ولا يحاولون تفهم الأسلوب أو الاستراتيجيات التعليمية التي يعمد المعلم إلى تطبيقها مع أولادهم كي يصبحوا داعمين وفعالين في عملية التعليم.



يحدث الاحتراق النفسي بصورة أكبر عند المعلمين الأصغر عمراً والأقل خبرة والمهين
يترتبون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، مقارنة بالمعلمين الأكبر عمراً والأطول خبرة
(Ysseldike & Algozzin, 1982). وتتميز هذه النتائج إلى أن المعلمين الأصغر عمراً
يكونون بشكل عام أقل فعالية وخبرة في تلبية مطالب العمل المتعددة مقارنة بالمعلمين
الأطول خبرة.

إن ضغوط ظاهرة الاحتراق النفسي عند معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم
يؤثر إلى تسببها منها لدى المعلمين الآخرين الذين يعملون مع فئات التربية الخاصة
الأخرى مثل (متعدد الإعاقات، التوحد، ذوي الشلل الدماغي، الرباعي، الإعاقة
العقلية.. (Bender, 2001).

الطرق الوقائية والعلاجية لمظاهر الاحتراق النفسي

لهما يلي مجموعة من الطرق الوقائية والعلاجية التي يجري بمعلم الطلبة ذوي صعوبات
التعلم أن يوظفها لخفض مستوى الاحتراق النفسي وللحفاظ على لاهليته التدريسية:

١- اجعل مهاراتك المهنية متجددة ، اقرأ وطبق أساليب تعليمية جديدة على أساس
خطط ومنظم. فإذا اعتبرت نفسك محترفاً ، وتتخذ المصالحات منسجمة مع هذا التوجه
فعلى الأغلب أن تكون أقل احتمالية للإصابة بالاحتراق النفسي.

٢- تأثر على حضور المؤتمرات المتخصصة في ميدان الصعوبات التعليمية ، فعلى أقل
تقدير فإن حضورك يتيح لك المجال لأن تلتقي بمعلمين آخرين يواجهون نفس أنماط
المشكلات التي تواجهها أنت، وقد تجد أفكاراً جديدة ترضى في تطبيقها

٣- فكر في إحداث تغيير في مهنتك ضمن حقل التعليم. انتقل إلى صف صعوبات
تعليم آخر في منهجية التربية الخاصة لها ، واعمل مع الطلبة الصغار والكبار من ذوي
صعوبات التعلم.

٤- التحق بدورات تدريبية إضافية في المجالات ذات الصلة مثل، الإرشاد التربوي،
تعديل السلوك ، علاج الاضطرابات السلوكية الخادة.



٩ -٥- فكر في الإشراف على معلم مطلوب.

٦ -صمم وطبق بعض الأبحاث مع الهيئة التعليمية في الكليات والجامعات ، تهدف إلى معالجة مشكلة أكاديمية أو سلوكية تواجهها في صفك.

٧ -ناقش مشاهرك نحو الاحتراق النفسي مع معلمين آخرين ، واستنبط أفكارا يستخدمونها لتجنب الاحتراق النفسي.

٨ - اتصل بالطلبة الذين علمتهم في الماضي ، وتوصل إلى أي الأماليب أو الاستراتيجيات التعليمية التي كانت أكثر فائدة.

٩ - تحمل مسؤوليةك كمشارك نحو الاحتراق النفسي، واعمل بأسلوب ما كي تخفف أو تمنع هذه المشاعر. (Bender, 2001).

١٠ - الاستمتاع بالحياة الشخصية وتجنب التكبر بالمشكلات التربوية خارج المدرسة

١١ - احصاء النظر في طرق التفكير والتحدث الذاتي، والتركيز على الإنجازات وتعزيز الذات.

١٢ - تحديد الأولويات وتنفيذ خطة منظمة لتحقيقها ، وتصميم نماذج ورقية لتلوين الملاحظات حول اللقاءات والمواضيع (المخطيب، ٢٠٠٤).



ثانياً: التطوير المهني للمعلمين

تمهيد

إن تطوير مهارات المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون من الأولويات المدرجة على سلم احتمالات أي نظام تربوي، لأن هذه الفئة من الطلبة تمثل النسبة الأعلى من بين فئات التربية الخاصة، وإذا لم يكن هناك من الكوادر المؤهلة والمدرّبة جيداً والتي تستطيع التعامل معها بشكل علمي ومتخصص، فإن المعظم منهم سوف يصبحون أفراداً هامشين لا يحصلون على الدعم والمساندة التي توفّاهم للتكيف مع الحياة بشكل طبيعي. فماذا يحدث مثلاً لو أن الأبحاث والدراسات وبرامج إعداد وتدريب الأطباء قد توقفت منذ خمس وعشرين عاماً مضت ؟ الإجابة معروفة للجميع وفي حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن الأمر لا يقل أهمية أيضاً.

وعليه، فالمعلمون بحاجة إلى إعداد جيد للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالحصول على شهادة علمية عليا ليس بكافٍ. بل أنهم بحاجة إلى أن يكونوا متابعين جديدين لما ينشر عالمياً في حقل الصعوبات التعليمية سواء أكان ذلك من خلال المجلات الصحفية أم الإنترنت أم المجلات الدورية أم الدراسات والأبحاث والكتب الحديثة. ليس هذا فحسب بل إن التحاق المعلمين بالدورات التخصصية، ومشاركتهم في المؤتمرات العلمية التي تعنى بحقل الصعوبات التعليمية، يثري معلوماتهم النظرية ويضاهف مهاراتهم العملية ويعملهم أكثر دقة وعلمية في انتقاء الاستراتيجيات والأساليب التعليمية. (Bender, 2001)

تجدر الإشارة إلى أن حضور معلم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية لدورة تدريبية متخصصة في بداية التعيين في الوظيفة لا يعني أنه أصبح اختصاصي في صعوبات التعلم، فهذه نظرة خاطئة تماماً، فالدورات المتعققة لا شك في أنها ذات فائدة كبيرة وهي تثري من معلومات المعلمين وتزودهم بمهارات ومعلومات جديدة، إلا أن الدورات وورش العمل والمخاضات يجب أن تكون متواصلة، لأن هذا الحقل وما يتضمنه من قضايا فرعية كثيرة من الحقول العلمية الأخرى آخذاً بالتطور والتغير، وما هو مثبت اليوم قد يتم نفيه غداً والعكس صحيح، إضافة إلى أن الاستراتيجيات



التعليمية وإجراءات تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أيضاً نظراً عليها هي الأخرى تغييرات وتعديلات ، وما يسهم في هذا التغير والتعديل هو ما يتم التوصل إليه من حقائق ومعلومات يتم استقلاؤها من الدراسات والأبحاث والتجارب من هنا يمكننا القول أن التدريب أثناء الخدمة للمعلمين يعد ضرورة ملحة ولا يمكن الاستغناء عنه.

ومن الضرورة بمكان القول أن التطوير المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد أحد الدعامات الرئيسة للإصلاح التربوي في الوقت الراهن، حيث تتضمن التوجهات الحالية تعزيز أدوار المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، وبناء على ذلك فإنه لا بد وأن يكون هناك محولات أساسية على مستوى التطوير المهني للمعلمين، ومن هذه التحولات.

- ١- التحول من تطور الفرد إلى تطور النظام التربوي برمه.
- ٢- التحول من الجهود الجزئية إلى اعتماد خطة استراتيجية متكاملة على مستوى المدرسة.
- ٣- التحول من التركيز على المنطقة التعليمية إلى التركيز على المدرسة.
- ٤- التحول من التركيز على حاجات المعلمين إلى التركيز على حاجات الطلبة.
- ٥- التحول من قيام "خبراء" بتدريب المعلمين إلى التعلم النشط من قبل المعلمين أنفسهم.
- ٦- التحول من التدريب في أماكن تدريبية خاصة إلى التدريب في مواقع العمل الفعلية.
- ٧- التحول من النظر إلى التطور المهني بوصفه عنصراً ثانوياً إلى النظر إليه بوصفه عنصراً أساسياً لا غنى عنه.

مجالات التطوير المهني

في الوقت الحالي، فإن محاولة ضبط عملية إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم يتم من خلال خطة مكتوبة تعنى بنوعها بمراقبة مدى التحسن الذي وصل إليه المعلم وهي ما تسمى بخطة التحسين المهني Professional Improvement Plan (P.I.P) وهي عبارة عن اتفاقية بين المعلم ومديرية التعليم التي تتبعها المدرسة، تتضمن النشاطات والأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم أو المعلمة والتقنيات اللازمة للتفيذ والتي بمجموعها تهدف في النهاية إلى تحسين عملية تعليم الطلبة من خلال جعل المعلمين أكثر مهنية ومن هذه

النشاطات قراءة الأبحاث والمقالات والدراسات العلمية الحديثة، والاستعانة بالموسوعات العلمية، وتطبيق التقنيات الحديثة في التعليم، وإكمال فصول دراسية إضافية في الجامعات أثناء الخدمة، وتطبيق برمجيات الكمبيوتر في التعليم، ومساعدة وتوجيه المعلمين الجدد والإشراف عليهم ومن عمالات التطوير المهني للمعلمين نذكر:

أولاً: قراءة الأبحاث والدراسات

على المعلمين أن يتعرفوا إلى آخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة الخاصة بمحل الصعوبات التعليمية، فهذه الأبحاث تزودهم بالآثار جديدة حول كيفية العمل مع الطلبة داخل الصفوف وتزويهم من معلوماتهم النظرية، ومن المجلات العالمية المعروفة بهذا الخصوص 'مجلة صعوبات التعلم' و'مجلة صعوبات التعلم الفصلية' و'مجلة صعوبات التعلم' البحث والممارسة و'مجلة الأطفال الاستثنائيين'. بالإضافة إلى شبكة الإنترنت التي تتضمن العديد من المواقع الخاصة بمحل الصعوبات التعليمية والتي تعرض لنا عليها آخر ما أجري من أبحاث ودراسات وفي هذا الصدد يشير (Bender,2001) إلى أن المعلم الذي انقطع عن قراءة الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع الصعوبات التعليمية لا يمكننا القول عنه أنه 'معلم متخصص' فإنه يتوجب عليه -كمحد أقصى- الاطلاع على مجلة فصلية متخصصة.

بحوث التربية الخاصة في الدول العربية : التحليل ومراجعة

شهدت الدول العربية في العقدين الماضيين اهتماماً غير مسبوق بالدراسات والبحوث العلمية ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة .ومم ذلك لم يبدل أي جهد لتحليل طبيعة هذه البحوث ونوعياتها . في ضوء ذلك ، سمت الدراسة الحالية إلى مراجعة وتحليل البحوث والدراسات العلمية المنشورة في السنوات الأخيرة .وتقدم هذه الورقة النتائج التي تم التوصل إليها وتناقش مدلولاتها بالنسبة للوضع الراهن للتربية الخاصة للبحوث المستقبلية.

(الخطيب والحليدي، ٢٠٠٥)



ثانياً: إجراء الدراسات المتخصصة

إن البحث العلمي المتواصل في أي حقل من حقول المعرفة هو ركيزة أساسية لتطور ذلك الحقل أو ذلك وحقل الصعوبات التعلمية من الحقول التي لا يزال بحاجة إلى إجراء الدراسات لتوضيح الغموض الذي لا يزال يكتنف العديد من موضوعاته فهناك قضايا جدلية شائكة لم تحسم بعد، وهناك معلومات وحقائق أثبتت ولكنها بحاجة إلى دراسات أخرى تدعمها.

وإجراء الدراسات والاستفادة من نتائجها له تأثير كبير على كفاءة المعلم واستفادة الطالب، وإرشاد الأهل. فللمعلم في غرفة المصادر أنه أن يستقي من نتائج الدراسات ما يضع طلبته ويحسن من أدائهم وفي هذا الصدد يشير بندر (Bender, 2001, p.392) إلى أن مدى فعالية الأساليب والطرق المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا تزال غير معروفة تماماً. فما مدى فعالية التعليم التعاوني، أو التعليم من خلال الرفاق داخل الصفوف العادية؟ وما تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساليب التعليمية العادية أو التقليدية؟ وما مستقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد التخرج من المدرسة الثانوية؟ وما مدى فعالية الدمج في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ وهل الممارسات المتبعة في قياس و تقييم الصعوبات التعلمية على درجة من العلمية أم أن هناك اختلاف وإرباك في تطبيق الأدوات التقييمية؟ وما تأثير إجراءات التدخل المبكر على التخفيف من الصعوبات التعلمية لدى الأطفال؟

وقد يتبادر تساؤل إلى ذهن القارئ وهو: ألم يطرق الباحثون أبواب هذه القضايا سابقاً؟ والجواب هنا هو نعم إلا أن ما يراود قوله هو: حتى الوقت الراهن لا يوجد إجماع على حقائق ومعلومات رئيسية في هذا الحقل، ذلك الإجماع الذي يخدم الطالب والمعلم وحقل الصعوبات التعلمية بمرته.

ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة

نتيجة للتغيرات التي يشهدها ميدان التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص فقد حظي التدريب أثناء الخدمة Inservice Training باهتمام بالغ في

السنوات الماضية. لهذا النوع من التدريب بشكل وسيلة يحول عليها كثيراً لتنمية وتطوير المهارات التعليمية للمعلمين ولإبقائهم على اطلاع وعلى معرفة بالتجديدات والتطورات التربوية. (الحطيب، ٢٠٠٢). وينبغي النظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية مستمرة لا موسمية وعملية هادفة ومنظمة تتم وفقاً لجملة من المبادئ التي تمخضت عنها البحوث العلمية ذات العلاقة.

إن عقد الندوات التدريبية وورش العمل للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد أمراً في غاية الأهمية والأهمية (Bender, 2001) فهذه الندوات التي يعقدها اختصاصيون في ميدان الصعوبات التعليمية تزود المعلمين والمعلمات بأساليب عملية، وتجعلهم يتواصلون مع كل ما هو جديد من طرق تشخيص وعلاج

تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويره

تستعرض هذه الدراسة بعض الآراء والنظريات والتحديات المتعلقة بإعداد مدرس التربية الخاصة . وهذه الدراسة محاولة أولية للتعرف إلى العاملين في مجالات التربية الخاصة في مملكة البحرين وأسلوب تدريبهم لديهم المهتمين في هذا المجال للقيام بدراسة أكثر عمقاً وشمولاً. وتحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على برامج إعداد المعلمين وأوضاعهم والخدمات المقدمة للمعاقين ضمن الموارد التالية

- إحصائية حول المعاقين في البحرين من خلال تعدادين سكانيين أجريا عام ١٩٩١ و ٢٠٠١ والرؤية العلمية حول هذه الإحصائيات.
- قائم الخدمات التي تقدم للمعاقين والمؤسسات الحكومية والاهلية التي تضطلع بها.
- عرض لبعض الدراسات والبرامج الخاصة بتدريب الكوادر العاملة في مجالات التربية الخاصة
- لمحة عن تجربة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لتطوير وتدريب العاملين في مجال التربية الخاصة.
- نتائج الاستمارات التي وُضعت على بعض العاملين في مجالات التربية الخاصة ومستوياتهم الثقافية وأوضاعهم الاجتماعية ومشاكلهم .

- مقترحات والتوصيات الخاصة إلى تطوير البرامج التدريبية في مجالات التربية الخاصة.

(الظاهر ٢٠٠٥)



التطوير المهني: التسهيلات والمعوقات

لقد قدم فون ورفاقه (Vaughn et al;1998) برنامجاً مكثفاً للتطوير المهني في القراءة لمعلمين عاديين ومعلمين متخصصين في التربية الخاصة، وكان عددهم (١٢) معلماً موزعين على مدرستين. قام المشاركون من خلال البرنامج بالتدرب على إتقان ممارسات، اعتمد في اختيارها على الأبحاث والدراسات التي أكدت مدى فاعليتها، وهذه الممارسات هي:

(١) قراءة المشترك (Partner Reading). (Delquadri, et al p. 1986).

(٢) استراتيجية القراءة التعاونية (Collaborative Strategic Reading).

(Klingner, et al ; 1998)

(٣) تكوين الكلمات. (Cunningham, 1992) Making Words.

وبعد تطبيق هذه الممارسات من قبل المعلمين، أفاد المعلمون إلى أن هناك عوامل ساهمت في حزمهم إلى المضي قدماً نحو استخدامهم للممارسات (Ayres & Meyer, 1994)، وساهمت كذلك في غرس الفعاليات الإيجابية بضرورة التعديل والتغيير. إلا أن هناك عدداً من العوامل التي أحاطت من استمرارية تطبيق الممارسات. (Klingner, et al; 1998).

التسهيلات

١- شبكات الدعم: فالمعلمون الآخرون، والأشخاص ذوو المهن المتعددة والأعضاء في الجامعات يسهمون ولدى حد كبير في الدعم والمواظرة أثناء عملية التطبيق.

٢- الدعم الإداري: إن عارضة الاستراتيجيات أمام مديري المدارس كان بمثابة دعمهم وزيادة في الطمأنينة على أوضاع الطلبة التعليمية.

٣- الفائدة لدى الطلاب: عندما كان المعلمون يلاحظون أن الطلبة يستفيدون من هذه الممارسات، كان هذا من العوامل الأخرى التي أسهمت في حزم المعلمين على الاستمرار في استخدام تلك الممارسات.

- ٤- تقبل الطلبة: لوحظ أن المعلمين كانوا متحفزين أكثر للاستمرار في تطبيق الممارسات عندما رأوا أن الطلبة أبدوا رغبة وحافس تجاهها.
- ٥- مرونة الممارسة: عندما أدرك المعلمون أن بإمكانهم تعديل الممارسة لتناسب مع أسلوبهم واحتياجات طلابهم شعروا أن هناك ارتباطاً وملكية تجاه الممارسة.
- ٦- توافر مواد جاهزة: أشار المعلمون إلى أنهم لم يضيعوا الوقت في عمل الوسائل أو البحث في الكتب عن أساليب، بل أن توافر المواد اختصر الوقت وأثر إيجابياً في آلية تطبيقهم للممارسات.

المحيقات

- ١- الفحوصات ذات المخاطر العالية: شعر المعلمون بضغط كبير لتحضير طلابهم للتقييم على مستوى الدولة.
- ٢- إكمال المقررات الدراسية: أصاب المعلمين القلق فيما يتعلق بتغطية المتهاج الواسع بشكل سطحي مقارنة بتغطيته بعمق، علماً أن تغطية المتهاج لا تفي بالضرورة لتحقيق المعرفة الكاملة من قبل الطلبة، إلا أنه كان هناك ضغط لإنهاء المقررات الدراسية
- ٣- ضيق الوقت: حيث أشار المعلمون إلى وجود واجبات أخرى ملقاة على عاتقهم غير تلك المرتبطة بتطبيق الممارسات، مما أرغمهم على إجراء التعديلات لمواكبة جميع المتطلبات.
- ٤- عدم موازنة الممارسات مع أسلوب المعلم: أبدى بعض المعلمين استياءهم من بعض الممارسات كونها لا تتفق مع أسلوبهم في التعليم
- النسبان: أضاف المعلمون أن نسيانهم لتطبيق الممارسة أو لكيفية التطبيق، كانت من أسباب عدم استمراريتها. (Klingner, 20٠٤).



الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم

إعدادة معالجة الوالدين.

الخطة الفرعية لخدمة الأسرة .

أسرة الطفل ذي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالتفصيص الزائد.

أسرة الطفل ذي مفهوم الذات المنخفض .

الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تمهيد:

كثيراً ما تستخدم الأدبيات التربوية الخاصة مصطلح الأسر ذات الحاجات الخاصة عند الحديث عن أسر الأفراد المعوقين . ويقصد بذلك أن هذه الأسر تتحمل مسؤوليات وتواجه صعوبات تختلف عن تلك التي تواجهها الأسر الأخرى (المخطئ، ٢٠١١) . ولهذا كثيراً ما يقال أن ثمة أسرة ذات حاجات خاصة إلى جانب الطفل ذي الحاجة الخاصة.

إن تربية الأطفال مسؤولية كبيرة ومهمة صعبة وشاقة. وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى أسر الأطفال العاديين فهو أكثر صعوبة و مشقة في حالة الأسرة التي لديها طفل ذو صعوبة تعليمية ، إذ أن أسرة الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية تواجه مشكلات وتتصدى لتحديات خاصة إضافة إلى تلك التي تواجهها سائر الأسر.

فالصعوبة التعليمية عند الطفل لا تؤثر عليه فحسب ولكنها تؤثر على جميع أفراد الأسرة وخاصة على الوالدين . ولذلك فإن إحدى المهام الرئيسة التي يتوقع من العاملين مع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية القيام بها هي تلك المرتبطة بدراسة الوضع الأسري بوجه عام وتحديد احتياجات الوالدين بشكل خاص. ولا شك في أن جمع المعلومات عن أثر الصعوبات التعليمية لدى الطفل على الوالدين بوجه خاص يعتبر مصدراً هاماً للتعرف على حاجات الأسرة وبالتالي تقديم البرامج والخدمات اللازمة لتلبية تلك الحاجات.

إن الاختصاصيون عندما يواجهون الصعوبات التعليمية من منظور أسري فإنهم يقومون بذلك بصورة تختلف عما لو لم تكن الأسرة مشمولة بتلك المواجهة ومثل هذا الأمر لا شك على مستوى من الأهمية، ويساعد في تفسير ردود الفعل الوالدية وأولوياتهما ، فالوالدان يمكن أن يساعد في تقديم المعلومات عن أبنائهما وتوضيحها وتحديد حاجاتهم، بسبب اتصالهم الفريد بهم وخبرتهم المباشرة عنهم

لقد وجد بالدراسة أن الأمر التي تحتوي على أطفال يعانون من صعوبات تعليمية، تتميز عن غيرها من الأمر النمطية برعاية أطفالها بدرجة زائدة، وعدم مرونتها وعدم مقدرتها على حل الصراعات بسبب التزويج إلى تجنب واستخدام استراتيجيات غير فعالة للتعامل معها. لأن صعوبة الطفل تلعب دوراً في صراعات أسرية كثيرة، بما في ذلك الصراعات الزوجية، فضلاً عن أن حاجات الطفل قد تلقى الصلود والإهمال لأن أحد الوالدين، وهي الأم في غالب الأحوال، تشغل تماماً بالطفل ذي الصعوبة التعليمية وتتحمل زمام القيادة في رعايته، بينما يعتمد الآخر، وهو الأب غالباً، عن الطفل ولا يبدي من المشاركة في الرعاية إلا أقلها

وعما يُسجل على الأمر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني هو صعوبة تزويدها بالدهم والقبول اللازمين للابن ذي الصعوبة التعليمية لانغماسهما الكلي في تأمين حاجاته اليومية ، لدرجة لا يتوافر وقت كاف لدى الكبار لخصه بشيء من الرعاية ، بل إن هذا الانغماس في تأمين لقمة العيش لا يسمح للوالدين الاشتراك بالنشاطات المدرسية ودعم جهود الهيئة التدريسية لمساعدة الطفل ، وكثيراً ما يصادف الاختصاصيون هذا الموقف في حالات الأقليات والوالدين المتفصلين

الصراع المحتدم بين الأمر والاختصاصيين

على الرغم من أن هناك الكثير من الأمر والمعلمين يعملون معاً بطريقة جيدة لما فيه مصلحة الطفل ، إلا أن صراعاً بينهما يحدث في العادة، وتشير نتائج الدراسات التي

بحثت في تطور مجموعات الآباء ووظائفها، أن الآباء، بسبب الخبرات السلبية مع المربين، يفكرون إلى الثقة بالاختصاصيين وأشاور النتائج أيضاً إلى أن الاختصاصيين، وعلى الرغم من أن الاتجاهات الآن أصبحت أكثر إيجابية، إلا أنهم ما يزالون يؤدون دور المرشد.

وفي السنوات الماضية، بدأ أولياء الأمور يتحدثون علانية عن مشاعرهم ومعاناتهم ولجأهم مع معظم المهنيين الذين كانوا على اتصال بهم. وقد كثبت الكثير من المقالات والكتب التي تصف مواجهات غير مريحة، وعلاقات تبت على خيبة الأمل، ومشاعر عميقة بالخواجز والمساقات التي تفصل بين أولياء الأمور والاختصاصيين. (الحطيط، الحليدي، السرطاوي، ١٩٩٢)

ومن المؤكد أن عدداً كبيراً من آباء الأطفال يعبر عن الامتنان لما يتلقونه من دعم من قبل أولئك المهنيين. وقد أشار الكثير منهم إلى أن الحاجة إلى إجراء لقاءات متكررة، وفترات زمنية طويلة مع أحد الاختصاصيين قد انتهت بإقامة علاقة دائمة ومعززة.

بناء على ما سبق، فإنه يبدو أن هناك عدم توازن يصعب تجاهه بين الشخص الذي يقدم المساعدة والشخص الذي يتلقاها، وبين الشخص القوي والشخص الضعيف، والشخص الذي يتمتع بالخبرة والشخص الذي يفتر إليها، فهناك من يفقد الشعور باحترام الذات إذا احتاج للمساعدة. والآباء الذين يعانون من تدني تقدير الذات غالباً ما يشعرون بعدم الراحة وعدم القدرة على تأدية دورهم أو التكيف مع أي تغيير يحدث.

وقد تم توضيح طبيعة هذه العلاقة بين أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية والاختصاصيين فالأسرة محتاج الاختصاصي أكثر من حاجته هو لها والمهنيون، وخاصة الأطباء، يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة. وغياب التوازن هذا يترتب عليه زيادة الشعور بالقوة من قبل الاختصاصي، وزيادة الشعور بالضعف من قبل الوالدين.

ليس هنا فحسب، بل أن الاختصاصيين الذين يحتفلون بوجود مسافة فيما بينهم وبين الوالدين يخلقون مزيداً من المشكلات. وفي وصفها للجلسة الأولى لإحدى

المجموعات الداعمة لاحظت إحدى الأمهات أن معظم الوقت قد خصص للحديث عن عدم الاستفادة من الاختصاصيين وعن "تعلنا البطيء". وقد تم تفسير ذلك على أن معظم الاختصاصيين يتعرضون أثناء التدريب لفهم التباعد أو المسافة بينهم وبين المتخصصين من الخدمات كضرورة للمحافظة على الموضوعية أو التميز بهدف الوقاية من التورط.

ولا يعني ذلك بأي حال من الأحوال أن يبكي الاختصاصي أمام الأسرة كي يعبر عن مشاعره ولكن يؤمل أن يتيح الاختصاصي المجال لمشاعره أن تكون طبيعية كما يحدث بين الأقران الذين يهتمون بعضهم البعض. ومن أجل تقليل المسافة بين الآباء والاختصاصيين يجب إيجاد الطرق التي تسهم والأخطأ والمشاعر الشخصية بغية خلق علاقة قوية. وغالباً ما ينظر الاختصاصيون للآباء على نحو يحول دون تطور العلاقات الوطيدة.

إساءة معاملة الوالدين

ويرى روس Roos في (الحطيب، ٢٠٠١، ص ٢٩٢). أن الاختصاصيين يسئون معاملة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وأن إساءة المعاملة هذه، تأخذ عدة أشكال من أهمها:

أولاً: الجهل المهني: ما يزال عدد كبير من الاختصاصيين في العلوم الطبية والسلوكية لا يعرف إلا القليل من الإعاقة أو الصعوبة. فالبعض يفشل في اكتشاف وجود حالة الصعوبة أو يقدم معلومات خاطئة عنها.

ثانياً: فقدان الأمل المهني: يميل الاختصاصيون في العلوم الطبية إلى إدراك الصعوبة كمحالة مرضية غير قابلة للشفاء، وبالتالي فهم يرون أن لا أمل يرجى بشأنها.

ثالثاً: الإحالة دونما توقف: إن نزعة بعض الآباء نحو التسوق الطبي ظاهرة معروفة جيداً، ولكن المهنيين في حالات كثيرة هم اللذين يبدون بالتحويل من اختصاصي إلى آخر وغالباً ما تعبر تلك الإحالات عن الافتقار إلى الخبرة المهنية في الصعوبة، أو تكون وسيلة للإقناع بدلاً من مواجهة الآباء بالحقيقة المرعبة بكون طفلهم من ذوي صعوبات التعلم.



رابعاً، ظاهرة الأذى الصماء: يفيد الوالدان بأن الاختصاصيين يتجاهلون طلباتهم كاملاً وهم يشعرون أحياناً أن أية اقتراحات يقدمونها بشأن طفلهم تهمل جملة وتفصيلاً. خامساً، ستار السريّة: يقوم بعض الاختصاصيين في ميدان التربية الخاصة بحجب المعلومات عن المستفيدين من الخدمات اعتقاداً منهم بأن المعلومات تلك ستهدد كيانهم أو ستكون مزعجة لهم للغاية.

أهم العوامل المرتبطة بالاختلافات بين والدي الطفل ذي الصعوبة

التعليمية، والاختصاصيين

- نزوم بعض أولياء الأمور إلى التعبير عن أنفسهم بطريقة عدوانية أو بطريقة تنم عن الخوف.
- عدم توفر الفرص الكاملة لأولياء الأمور والاختصاصيين لتناول المعلومات.
- فشل بعض الاختصاصيين في تقديم نماذج فعالة لحل الصراعات والمشكلات.
- عدم تحديث أولياء الأمور والاختصاصيين لغة مشتركة بينهما الطرفان حول حالة الطفل ، وتباين مستوى المعرفة بينهم.
- عدم نواشر الثقة المتبادلة وعدم قبول الاختصاصيين لقيم أولياء الأمور أو عدم قبول أولياء الأمور لأراء الاختصاصيين.
- التقار أولياء الأمور إلى المهارات المناسبة للتأثير إيجابياً في برامج أطفالهم.

الخطة الفردية لخدمة الأسرة

تهدف الخطة الفردية لخدمة الأسرة Individualized Family Service Plan (IFSP) إلى مساعدة أسرة الطالب ذي الصعوبة التعليمية على أن تصبح مصصراً فعلاً في عملية تعليم وتدريب ابنها (Bullock, 1992,P.23) ويجب أن تجري مراجعة هذه الخطة كل ستة أشهر على الأقل، بحيث يتم التحقق من مدى تحقق الأهداف السنوية.أنظر الشكل(١٠-١) وتتضمن هذه الخطة:

- ١- معلومات عن مستويات النمو عند الطفل في المجالات، المعرفية، والتعبية، والحركية، واللغة والكلام، والمساعدة الذاتية.
- ٢- صياغة الأهداف المسوية (طويلة المدى) والأهداف قصيرة المدى، التي ينبغي أن تحقق لدى الطفل وأسرته أيضاً.
- ٣- المعايير، مثلة بنسب مئوية أو بفترات زمنية، إضافة إلى الإجراءات والأساليب، والأنشطة.
- ٤- تفاصيل عن خدمات التدخل المبكر التي يحتاجها الطفل وأسرته، والفترة الزمنية اللازمة لتقديم تلك الخدمات.
- ٥- تاريخ بدء تقديم الخدمات، والفترة المتوقعة لنهاية البرنامج.
- ٦- اسم مدير الحالة، والأشخاص الآخرين المسؤولين عن عملية التعليم والتدريب.
- ٧- إجراءات الانتقال من خدمات التدخل المبكر إلى برامج ما قبل المدرسة.

الخطة الفردية لخدمة الأسرة

تاريخ البدء .. تاريخ التقييم .. قوائم المراجعيات ..

معلومات أساسية

اسم الطفل..... تاريخ الولادة .. العمر .. الجنس ...

عنوان الأسرة

الهاتف

أعضاء فريق الخطة	الأدوار	التواريخ
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

تكراره وحجمه، ومدة الخدمات المقدمة:

.....

.....

.....

.....

توقيع الأهل/ولي الأمر

نحن حظينا بفرصة المشاركة في تطوير خطة خدمة الأسرة القردية. وقد فهمنا ما تتضمنه، وأعطينا الإذن لمشروع المساعدة، والتعاون في انجاز هذه الخطة مع باقي أعضاء الفريق.

التواقيع

الأسماء

إجراءات التقييم المستخدمة

المعلومات الطبية

.....

مستويات التطور

المعرفة	الشهور	المهارات الحركية الدقيقة... .	الشهور
اللغة .	الشهور	المهارات الحركية الكبيرة .	الشهور
المساعدة الذاتية ..	الشهور	التطور الاجتماعي- الانفعالي....	الشهور
		أخرى:.....



الطفا

[illegible]

الأسماء

[illegible]

التنفيذ :

الأهداف	الاستراتيجيات	المدة الزمنية	المسؤول

أسرة الطفل ذي العمر القرائي

إن الطفل في سنواته الخمس الأولى يعتمد اعتماداً كاملاً على والديه في الحصول على المساعدة التي تخفف من شدة معاناته من العمر القرائي (الديسلكيا) وما أن يدخل المدرسة حتى تتخل تلك المسؤولية إلى المعلمين. غير أن دور الآباء في الدعم والمساندة لا ينتهي.

الدور الأسري

هناك الكثير مما يمكن للأسرة القيام به لمساعدة طفلها حتى يحقق مقدراته الطبيعية إذا كانت قلقة تجاه احتمال وراثة الطفل للعصر القرائي أو احتمال تأخره في تعلم الكلام والمشي ثم القراءة والكتابة لاحقاً وقبل الخوض في الجوانب العملية يلزم التنبيه إلى بعض الأمور والتي يجب على أولياء الأمور أخذها بعين الاعتبار ، فعلى ولي الأمر ألا يبالغ في القلق إزاء درجة تقدم طفله ومن المهم بالمثل ألا ينتقل إلى طفله هوومه من هذه الناحية وفوق هذا وذلك فإن على الآباء ألا يخفضوا الطفل لضغوط كي يحسن أداءه ويحرز المزيد من التقدم. وكذلك فإن المقارنة بين الطفل وبين الأطفال الآخرين قد يدمر نفسيته تدميراً تاماً. ومن نافذة القول أن تؤكد أنه ينبغي إغداق الطفل بالحب وإشعاره بأنه مرغوب فيه كما هو. ومساعدته وتشجيعه في الجوانب الصلبة وتوسيع

مدى تجهرته ونموه العقلي دون الضغط عليه للنجاح في المهام التي لا يكون متاهباً لأدائها بعد، أو تلك التي يجد أدائها صعباً أو مستحيلاً.

وإذا استعرضنا الدور الذي تلعبه الأسرة في التدخل العلاجي لطفلها الذي اشتبه به أنه يعاني من العسر القرائي، ففي مهارة الكلام تستطيع الأسرة أن تشجع الطفل على الحديث والتواصل معه بالإيماءات وتعبيرات الوجه، فالطفل هنا يأخذ ما يستطيع ويهمل الباقي حتى يبلغ من النضج ما يجعله يدرك معنى كل ذلك. وإذا لم تتمكن الأسرة من إتاحة ذلك النوع من الإلهام والتحفيز لطفلها فإن نموه العقلي وعلى وجه الخصوص قدرته اللفظية ستعاني مستقبلاً بالتأكيد.

يتوجب على الأم في حالة الطفل الذي يعاني من العسر القرائي أن توضح لطفلها وفي كل مرة وبساطة ما تقوم به معه أو من أجله في حينه فعلى سبيل المثال يمكنك عند الصباح أن تقول له وأنت تقوم بتجهيزه للجوارب - على القدمين - هذه القدم، ثم تلك القدم - الأصابع أولاً .. بعد ذلك الحذاء - هذه القدم ثم تلك القدم وحلم جرا. وكلما ازداد التكرار ازدادت الفائدة. وفيه التمجيل بعملية الاستجابة على الأم أن تصحب كلماتها بالحركات كلما كان ذلك ممكناً. فعند استخدام كلمة "حار" أو "ساخن" مثلاً عليها أن تصحب ذلك بحركة إبعاد اليد بخوف مع تعبيرات وجهية لإعلامه بأن نس هذا الغرض موجه.

ويبلغ الطفل الرابعة أو حتى في سنته الثانية، إذا أبدى تجارباً، يمكن للأم إدخال طفلها إلى عالم الحروف. ومن السهل على الطفل تمييز الحروف مقارنة بكتابتها. وعليه، يجب على الأم بعد أن تكون قد عرفت طفلها على أشكالها، أن تطلب منه انتقاء حرف ما من عدد من الحروف. وفي البداية يجذب الطفل انتعاش الحروف الكبيرة. ويخطئ الكثير من المعلمين عندما يبدأون بالحروف الصغيرة. على من يتولى الرعاية أن يعلم الأطفال أولاً أسماء الحروف لذلك لا يضره في شيء ويمكن بعد ذلك أن تعرض عليه بعض الحروف في عناوين الأختبار في الصحف والمجلات أو أن تكتب له بعض الحروف الكبيرة بوضوح على ورقة.

تصائح لأباء الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية

- ضع قائمة بقدرات طفلك واعمل على تنميتها وتشجيعها.
 - تذكر أنك تتعامل مع الطفل ككل ولا تتعامل مع الصعوبة فقط
 - أخبر الطفل عن مشكلاته، وأخبر المعلم الجديد كل عام بها
 - شجع الأطفال الآخرين على أن يلعبوا مع طفلك.
 - إن احببه، احترمه، وتحمل أخطائه.
 - وفر أوقاتاً محددة خلال اليوم للعمل مع طفلك.
 - ابدأ بفترات عمل قصيرة ثم زدها تدريجياً
 - كن موضوعياً وصبوراً قدر الإمكان.
 - تحدث مع طفلك بصوت هادئ وحازم.
 - إذا كانت المهمة صعبة جداً بالنسبة لطفلك، انتقل إلى شيء أسهل. ثم عد للأول بعد تفويرها حتى يستطيع طفلك أن ينجح فيها.
 - استرخ مع طفلك ومهما بوقتكما معاً.
- أصبحت مهمة: خفف عن نفسك، فأنت لم تخلق صعوبات التعلم لدى طفلك ولا يمكن معالجة كل شيء فوراً ودقعة واحدة. ثم أنك إنسان فقد لا تجد لديك الصبر أحياناً للعمل مع طفلك، وقد تشعر أحياناً أنك مستسلم، لكن لا تفعل ذلك، أطلب المساعدة عندما تحتاج إليها. أذهب إلى معلم طفلك أو الاختصاصي النفسي المدرسي تحدث على نحو منظم مع أباء آخرين لأطفال ذوي صعوبات تعليمية، وتذكر أنك لست الوحيد الذي يواجه مثل هذا الموقف .

أسرة الطفل ذي ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

على الوالدين أن يتبعوا الطرق الوقائية التي تحول دون حدوث هذا الاضطراب ،لذا عليهم أن يهيئوا بيئة صحية لطفلهما ، فقد أوضحت الدراسات أن

الحالة الجسمية والمقلية للام الحامل لما تأثير مباشر على مستوى نشاط الطفل وقدرته على التركيز فيما بعد. فقد وجد أن الإصابة بالأمراض أثناء الحمل أو تعاطي العقاقير أو التعرض للتوتر والقلق الشديد لفترات طويلة ترتبط كلها بالنشاط الزائد لدى الطفل في السنوات الأولى من العمر.

إضافة إلى أن على الوالدين أن يعلما طفلهما نشاطات هادفة Teach Purposeful Activity ، فمنذ الطفولة المبكرة وما بعد ، بإمكان الأبرين تميز الطفل إيجابيا في نشاطاته الهادفة. فالانتباه والثناء على أي إنجاز يحققه الرضيع أو الطفل في سنواته الأولى Toddler سوف يقوي السلوك الفعال ، وفي الوقت نفسه فإن الوالدين والأخوة يمثلون نماذج للقدرة على التركيز وإتمام المهمات.

وعلى الوالدين أن يعملوا على تنمية الكفاءة والسجاح عند الطفل ، فالتد المستمر وخبرات الفشل تؤدي إلى عدم استمرار الطفل في المهمات التي يبدأ بها ، ويؤدي تركيز الأهل المستمر على أخطأ وعلى كيف يجب أن يعمل الشيء بشكل أفضل إلى أن يكف الطفل عن المحاولة ، ويتجنب الشعور غير المريح الذي قد يتبع عن الفشل في إتمام مهمة ما بالطفل من مهمة إلى أخرى ، كما يحاول الطفل تجنب القلق عن طريق قلة الانتباه والانتقال باستمرار إلى الوضع التالي. وكفي تجنب الطفل هذا النوع من قلة الانتباه اختر له مهمات تكون فيها فرص النجاح عالية جدا ثم امتدح إتمامه للعمل ، فالطفل الذي لا يشعر بالكفاءة سوف يتوقف عن الانتباه بسرعة عند أول موقف فيه إحباط بسيط ، والشعور بالكفاءة ينمو عن طريق مزيج من ثناء الأهل وتشجيعهم والنتائج في إتمام للمهام

عما لا شك فيه أن الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب ، يسبب لوالديه الكثير من التعب ونوبات الغضب والاكئاب والشعور باليأس والإحباط مما يجعل لوالدان يتصرفان بطريقة لم يعتادا عليها وإتباع نظام في التربية لم يكونا قد مارساه من قبل بجي هذا الطفل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن استجابات الآباء قد تفاقم من هذا الاضطراب أو قد توظف في تنمية النشاط الهادف في أحيان أخرى ، ويمكن الآباء الحصول على معلومات عن الأسباب المحتملة لهذا الاضطراب (وكذلك عن أسماء المراكز التي تقوم بتشخيص وتقييم الأطفال من المؤسسات والمراكز التي تعنى بتقديم الخدمات للأطفال ذوو الصعوبات التعلمية).

وليس هذا فحسب ، بل أن من الضرورة بمكان تحديد السبب في إصابة الطفل باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ويعتبر المصحح الطبي والنصي هاماً جداً في المجال ، وقد يكون التشخيص الأمثل هو ما يمكن الحصول عليه من قبل مركز متعدد التخصصات ، وإن وحي الأهل بالآصول العصبية لنشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤدي إلى مزيد من التهم والتحمل لمثل هذا السلوك ، وبدل لوم الطفل على إزعاجه للآخرين بشكل مقصود يتم التركيز على مساعدة الطفل في أن يصبح أكثر هدوءاً ، ومساعدته على التكيف بشكل فعال مع مشكلة ذات أسباب عضوية. (شيفر وميلمان ، ١٩٩٦) .



فعالية تدريب أسر الأطفال المصابين باضطراب الحركة والانتباه في تخفيض الأمراض المصاحبة لهذا الاضطراب

تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف فعالية تدريب أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب الحركة والانتباه في علاج المشكلات السلوكية التي تصاحب هذا الاضطراب. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي للأسرة مسترشدة بعدد من البرامج المصروفة في هذا المجال مصححاً بطريقة Phelan للتربية الفعالة وتضمن تطبيق البرنامج تدريب الأسر من خلال عدد من الجلسات المحددة الأهداف لتوعية الأمهات بأهمية اضطراب الحركة والانتباه وما يصحبه من سلوكيات ومواقف، إضافة إلى كيفية التعامل مع المواقف المختلفة مع أبنائهم باستخدام طريقة فيلان وقد أعدت مطويات تذكيرية بما تم تدريسه في كل جلسة بهدف تذكير الأمهات وتوعية الآباء بما يستوجب عليهم القيام به مع أطفالهم . وأعدت استمارة طبقت على أولياء الأمور قبل التدريب وبعده لجمع معلومات عن سلوك الطفل وكيفية تعامل الوالدين معه، ولقياس مدى فعالية البرامج المستخدمة في تدريب الأسر لتحسين سلوكيات أطفالهم من ذوي اضطراب الحركة والانتباه (الخثري، ٢٠٠٥).

القدخل الأسري

١. التعزيز اللفظي للسلوك المناسب : إن وجود مستوى ملائم من النشاط هو عكس النشاط الزائد ، خصوصاً النشاط الهادف المنتج ، ويجب أن يحرص الأبوان على إبراز أي سلوك منتج يقوم به الطفل ، وأن يحسنا الطفل وهو يعمل شيئاً بشكل جيد ليقولا له . (راتح ، لقد أنهيت العمل بدقة تامة). وعندما يستقر الطفل في مكان ما وينتبه وينجز المهمات التي يكلف بها بإمكان الأبوين أن يقولوا له . ' كم هو جميل أنك جلست وأكملت المطلوب منك '.

وفي حال سلوك تشتت الانتباه ، فإن طول فترة الانتباه كأى سلوك آخر ، يمكن أن يزداد عن طريق تعزيز التزايد في طول الفترة التي يُركز فيها الطفل انتباهه ، والنتائج

الإيجابية كالتناء أو المكافأة يجب أن تتبع فترات الانتباه والأوقات التي يستمر الطفل فيها بالقيام بنشاط ما بالرحم من وجود المشتتات أو يجب على الآباء والمعلمين وغيرهم أن يتنبهوا للطفل عندما يكون هو متنبهاً فقط. وغالباً ما يتلقى الأطفال كثيراً التشتت الانتباه عندما يكونون مشتتين بليل تلقية على فترات تركيزهم.

ويجب تعزيز الطفل باستمرار مجرد المحاولة ، فالانتباه مثلاً ولو لمدة خمس عشرة ثانية فقط يجب أن يعزز باستمرار ، وكثيراً ما يسأل الآباء كيف يمكنني أن أكون إيجابياً مع الطفل مع أنه لا يتبته لأكثر من خمس ثوان ؟ والجواب هو أنه يجب أن يكون الأب دائماً إيجابياً بعد هذه الثواني ، والاستمرار في ذلك قد يزيد هذه المدة إلى عشر ثوان من الانتباه المتصل إن إطالة فترة انتباه الطفل بحاجة إلى الصبر والتكرار والثبات أو الجهد من قبل الراشدين.

٢. تنظيم البيئة والتقليل من المشتتات هناك دلائل تشير إلى أن تقليل المشتتات أو المنبهات يعتبر فعالاً للأطفال سمي التشتت ، مثلاً ، تغطية الأرض بالسجاد ووضع الستائر على النوافذ يقلل المنبهات الصوتية غير المناسبة. كما يمكن وضع الأشياء بعيداً عن النظر في خزائن وأدراج مغلقة، وتنظيم المكتب الذي يستعمله الطفل ويجب إعداد أية مواد لها علاقة بدعية أو مهمة أتمها الطفل فور الانتهاء منها

ويجب أن تكون المهمات والواجبات البنية أو المدرسية محددة وليست عامة ، لأن الطفل بحاجة إلى خبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، وحتى نضمن ذلك يجب أن يكون الوقت المخصص للمهمة قصيراً مع فترات محددة مسبقاً للراحة أو اللعب.

إن التنظيم يحتاج إلى إستراتيجية محددة بدل ترك الأمور تحدث بطبيعتها ، فمثلاً يجب أن تعطى جميع التعليمات بشكل واضح ومحدد، ويجب أن تعطى التعليمات الواضحة المتعلقة بالعناصر ذات العلاقة بالمهمة المطلوبة فقط. ومن المهم أن تتأكد بأن الطفل ينظر إليك مثل إعطاؤه أية تعليمات، كما أن من المهم تجنب أي كلام غير ضروري ، فالأبوان كثيراً الكلام يضران بالطفل الذي يعاني من قصر فترة الانتباه.



إن الآباء التأمليين هم نماذج يتعلم الأطفال منهم التأمل والتفكير والإصغاء بدل التصرف بقهوية وانتداع ، وعلى الأقل ، يجب أن يفهم الآباء بأنه على الأطفال أن يتعلموا التروي والتأمل أثناء الحادثة بدل التسرع والقفز إلى النتائج. إن التأملية تمكن الطفل من امتلاك إطار يمكنه من خلاله التركيز على الحدث أو الكلمات المكتوبة (شيفر وميلمان ، ١٩٩٦).

٣. العلاج بالعقاقير : لقد تمثل علاج النشاط الزائد تاريخياً بالعقاقير الطبية المنشطة Stimulants ولم يعط العلاج التربوي النفسي اهتماماً كافياً ومع أن المعالجة بالعقاقير فعالة في حالات النشاط الزائد (حيث تبلغ نسبة النجاح حوالي ٦٥-٧٥٪) إلا أن العقاقير يجب أن لا تمثل أكثر من عنصر واحد في عملية علاجية متعددة العناصر. (الحطيط ٢٠١١) هذا ويحتبر الريميتالين Retalin والسايكربت Cylert والدكسكسرين Dexdrine أكثر العقاقير استخداماً لمعالجة هذا الاضطراب فهذه العقاقير أكثر فاعلية من غيرها إلا أن طريقة عملها غير واضحة تماماً وإن كان يعتقد أنها تزيد من قدرة الطفل على الانتباه وتضعف النزعة لديه نحو السلوك المتهور ربما أن هذه العقاقير ليست مهيئة فإنها لا تحد من الأداء المعرفي للطفل بل هي تزيد من قدرته على التعلم لأنها تحفض مستوى السلوك غير المقبول لديه. ولكن هذه العقاقير كغيرها من العقاقير الطبية قد تنطوي على تأثيرات جانبية سلبية.

٤. مراقبة الذات : تتطلب فنية مراقبة الذات Self-Monitoring أن يقوم الأطفال بملاحظة سلوكيات معينة يمارسونها وذلك بوضع علامة على قائمة شطب ، أو بطاقة ملاحظة وتمثل فنية مراقبة الذات أهمية خاصة بالنسبة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية لأنها تجعلهم على وعي سلوكياتهم ، وتضعهم إلى تركيز انتباههم على جوانب معينة في السلوك (Hughes, et al, 1991)

ويمثل الجهد الأساسي لاستخدام هذا الأسلوب لمعالجة النشاط الزائد في الفترات مفاذه، أن الطفل الذي يستطيع ضبط نفسه في ظروف معينة يستطيع تعميم التغيرات التي تطرأ على سلوكه إلى ظروف أخرى دونما تدخل علاجي خارجي.

وتتضمن مراقبة الذات ما يلي (١) ملاحظة الذات "أرى أنني انتظرت حتى سمح لي بالكلام -"، و(٢) التسجيل الذاتي "لذلك سوف أضع نفسي علامة أخرى في القائمة". وقد أسفر استخدام فنية مراقبة الذات زيادة معدل ممارسة الأطفال للسلوكيات المرغوبة مثل: البقاء في الكرسي أثناء فترة الدراسة، والانشغال بالمهمة، والهدوء، وقد يحدث تأثير تفاعلي Reactivity أحيانا عند استخدام فنية مراقبة الذات؛ حيث قد يتحسن السلوك عندما يقوم الأطفال بعد أو حصر تكرار حدوث السلوك حتى إذا لم تستخدم أية أساليب تدخل أخرى (Cole & Barnbare, 1992)

أسرة الطفل ذي مفهوم الذات المتسطي

إن شعور الطفل ذي الصعوبة التعليمية بأنه شخص بلا قيمة يقتصر إلى احترام الذات، من شأنه يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه ومستوى تحصيله الأكاديمي، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي وإذا لاحظ الآباء مؤشر انخفاض مفهوم الذات لدى أطفالهم فإن لهم كل المبرر للشعور بالقلق (شيفر وميلمان، ١٩٩٦) فالأطفال ينبغي أن يحملوا شعورا "جيدا" نحو أنفسهم، أي أن يكون لديهم مفهوم إيجابي من الذات ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى أن يسلك الأطفال على هذا النحو:

أولا: الممارسات المخطومة في تنشئة الأطفال. المشتلة بالحماية الزائدة، أو الإهمال، أو الكمال الزائد Perfectionistic (المتشغل بالتوقعات العالية جداً من قبل الآباء نحو أبنائهم)، أو التسلط والعقاب، أو النقد وعدم الاستحسان.

ثانياً: التقليد: فالآباء الذين يشعرون بضعف في مفهومهم للذاتهم يقدمون نماذج خالبا ما يقلدها الأطفال، فهم يعاملون أطفالهم بعدم الاحترام نفسه الذي يشعرون به نحو أنفسهم.

ثالثاً: صعوبات التعلم: الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الأطفال هي من المسببات الرئيسية لتدن مفهوم الذات، فخبرات الفشل التي يمر بها هؤلاء الأطفال تشعرهم بأنهم أدم اعتباراً من أقرانهم، إضافة إلى أن عدم القدرة على القيام بالمهام وخصوصاً الأكاديمية منها بالشكل المناسب كغيرهم من الأطفال يجعلهم ينتظرون إلى أنفسهم بعدم الفائلة والسلبية.

التدخل الأسري

10

تجسباً لعدم تدن مفهوم الذات عند الطفل ، ينبغي على الأسرة ومنذ الطفولة المبكرة ، مساعدة الطفل على أن يفكر بمنطقية وأن يفهم ذاته ، وأن تشجع الأسرة الكفاءة والاستقلال والاستمتاع بالعمل ، وتزويد الطفل بالدفء والتقبل ولكن في حالة تبين أن الطفل يعاني من مفهوم ذات متدن فعلى الأسرة أن تتدخل علاجياً من خلال العديد من الإجراءات ، والتي نذكر منها ما يلي:

١. التركيز على الجوانب الإيجابية: يتطلب إحداث تغيير في مفهوم الذات التناقص التركيز المكثف على الخصائص الإيجابية للطفل ، لأن أي جانب قوة أو إنجاز ينبغي إبرازه وتشجيعه. وكبدية مناسبة يمكن الطلب من الأطفال أن يعدوا قائمة بمصادر القوة لديهم وعند مناقشة هذه القوائم أو عند التحدث مع الطفل ينبغي التوسع في تناول جوانب القوة ، فسؤال الطفل عن مشاعره والإصغاء الجيد له يعطيه انطباعاً بأنه شخص مهم ، والحديث للطفل عن مشاعرك نحوه يعطيه انطباعاً بأنه مهم بالنسبة لك ، ويؤدي التركيز الإيجابي إلى شعور بالقرب من الأبوين يعمل كمضاد لمشاعر الوحدة وعدم الأهمية

والأطفال الذين يشعرون بالنقص يمكنهم أن يتعلموا بشكل تدريجي أن يعوضوا Compensate عن جوانب الضعف بتطوير جوانب القوة ، ويمكن أن تكون الخطوة الأولى الإيجابية هي أن يفعل الطفل ما يعتقد أنه صواب ، فبدلاً من أن يشعر بأنه مثقل بالأهواء ، ويرى المهمات أكبر من أن تواجهه ، يجب أن يشجع على القيام بما هو مناسب في هذا الوقت ، ويمكن أن يقال للطفل بوضوح أن يفعل الشيء المناسب في الوقت المناسب وأن يشعر بالارتياح تبعاً لذلك.

٢ تزويد الطفل بعبيرات بناءة : إن على الآباء أن يعملوا على تزويد أطفالهم بعبيرات تعيد بناء ثقتهم بذاتهم ، وقد يكون من الضروري في البداية استخدام مكافآت ذات معنى لدى الطفل لأنه قد لا يكون راجعاً في المشاركة في أي شيء. و فرق الكشافة والموسيقى ، والإداعة المدرسية ، ونوادي الهوايات والرياضة وغيرها من الفعاليات التي

يمكن أن تؤدي إلى رفع الروح المعنوية. وقد يحتاج ضمان تقديم خبرات ناجحة إلى كثير من التخطيط الدقيق ، إلا أنها جديرة بذلك ، فيجب أن يشعر الأطفال بالكفاءة والإعجاز أثناء أدائهم لقاعدية معينة.

ومن الأساليب التي يمكن أن تستخدم في البيت، تخصيص يوم لكل شخص ليكون فيه محط اهتمام الجميع يسمى 'يوم الشخص المهم' ويعمل أفراد الأسرة على أن يكونوا أكثر انتباهاً وتعاطفاً مع هذا الشخص ويحاولون إيساعاده بشكل خاص ، فيقدمون له طعامه المفضل ويوفرون له نشاطاته المفضلة ، وقد وصلت بعض الأسر إلى نتائج إيجابية باستخدام أسلوب عكس الدور Role Reversal Day حيث يأخذ الأطفال دور الوالدين في ذلك اليوم وتحقق لهم رغباتهم.



قاموس صعوبات التعلم

انجليزي - عربي

A

1	Ability	القدرة
2	Abstraction	التجريد
3	Academic Achievement Problems	مشكلات التحصيل الأكاديمي
4	Acalculas	لا جاسيون (هم الأطفال الذين يولدون من دون جسم جاسي)
5	Adaptation	التعديل
6	Alexia	عمى الكلمة الكلي
7	Allergy	الحساسية
8	Alternative Curriculum	منهج بديل
9	Ambidextrous	اليسر - اليسر (من يعملون كلا اليدين)
10	Annesia	قصور الذاكرة (فقدان كلي أو جزئي للذاكرة خاصة فيما يتعلق بالقرات السابقة)
11	Anomaly	تشوه
12	Anomic Aphasia	حبسة التسمية (يماني الفرد هنا من صعوبات في استرجاع الكلمات من القدرات التي لديه)
13	Anoxia	نقص أكسجين الأنسجة
14	Aphasia	الحبسة الكلامية
15	Apperceptive Visual	عمى بصري تفهمي (المصابون بهذا العمى يعانون صعوبة في أداء اختبار المحاكاة البسيطة للأشكال ومطابقتها مع صيات رسومات لا يستطيعون التعرف عليها)
16	Apraxia	العمى الحركي (عدم القدرة على القيام بتمركات مسقة عادة)
17	Arithmetic	الحساب
18	Arousal Brain	إثارة الدماغ
19	Articulatory System	جهاز النطق
20	Assessment	التقييم المتعلق بالفرد

21	Assessment Bias	تحيز التقييم
22	Assistant Technology	التكنولوجيا المساعدة
23	Associative Agnosia	عصب ترابطي (عسا يرى المصابون الأشياء حولهم لكنهم لا يستطيعون التعرف عليها)
24	Atrophy	ضمور
25	Attention Deficit	ضعف الانتباه
26	Audiogram	تخطيط السمع
27	Auditory Discrimination	التمييز السمعي
28	Auditory Perception	الإدراك السمعي
29	Auditory Processing	المعالجة السمعية
30	Auditory-Processing Deficit	ضعف المعالجة السمعية
31	Auditory-Sequential Memory	الذاكرة السمعية التتابعية
32	Authentic Assessment	التقييم الواقعي
33	Availability	المجاهزة

B

34	Behavior Modification	تعديل السلوك
35	Birth Date Effect	اثر تاريخ الولادة (ظهر بالبحث ان الأطفال الأكل مبكراً في الصفوف الأولى يعانون مشكلات تعلمية أكثر مما يعانون من يكبرونهم متأ في تلك الصفوف).
36	Brain Damage	التلف الدماغى
37	Brain Injury	الإصابة الدماغية
38	Brica's Area	منطقة بروكا (وهي منطقة في النصف الأمامى من المخ ، وهي مسؤولة عن آليات الكلام)
39	Burnout	الاحتراق النفسى (عند المعلمين)

C

40	Case Conference	طريق دراسة حالة
41	Category-Specific Disorders	اضطرابات محددة الفئة
42	Causal Attribution	المرى السببي

43.	Central Nervous System	الجهاز العصبي المركزي
44.	Cerebral Dominance	السيادة المخية
45.	Cerebral Malformation	تشوه المخ
46.	Cerebral Cortex	القشرة المخية
47.	Cerebral Dominance	السيادة المخية
48.	Cerebrum	المخ
49.	Checklist	قوائم الرصد
50.	Circumlocution	دوران حول المفرد
51.	Classification	التصنيف
52.	Classroom Behavior	السلوك الصفّي
53.	Classwide Peer Tutoring	تدريس الأقران بين جميع طلاب الصف
54.	Close Procedure	أسلوب الإغلاق
55.	Clumsiness	الحرق (يحيى هنا الحيرة والارتباك في الحركة)
56.	Cluttering	سرعة الكلام
57.	Cognitive Strategy Instruction	لتعليم الاستراتيجي المعرفي
58.	Cognitive Therapy	العلاج المعرفي
59.	Cognitive Training	التدريب المعرفي
60.	Collaborative Strategic Reading	استراتيجية القراءة التعاونية
61.	Color Blindness	عمى الألوان
62.	Commissural	المسارات اللغوية الصوارية (وهي التي تربط بين نصفي الكرة المخية)
63.	Computer-Assisted Instruction	التعليم بمساعدة الحاسوب
64.	Conceptual Readiness	الاستعداد المفاهيمي
65.	Conduction Aphasia	حساسات كلامية توصيلية (يعاني الفرد هنا عجزاً شديداً عن تكرار الكلام)
66.	Congenital Word Blindness	عمى الكلمة الخلقية (ينتأ جراء تلف يصيب التلفيف الزائري، وهو منطقة الذاكرة البصرية في نصف المخي الأيسر، المسؤولة عن تخزين صور الحروف والكلمات المقروءة)
67.	Consultative Teacher	المعلم المستشار
68.	Cooperative Learning	التعلم التعاوني
69.	Corpus Callosum	الجسم الخفي (الجاسر) (جسر من المادة البيضاء يربط بين نصفي كرة المخ).

70.	Criterion – Referent Tests	اختبارات معيكة للمرجع
71.	Cross-Age Tutoring	لتدريس الأقران عبر الأعمار
72.	Cultural Deprivation	الحرمان الثقافي
73.	Cumulative School Record	السجل المدرسي التراكمي
74.	Curriculum-Based Assessment	التقييم القائم على المحتاج

D

75.	Depression	الاكتئاب
76.	Distractibility	تشيت
77.	Developmental Dyslexia	عسر القراءة النموي
78.	Dextedrine	ديكسدريين (وهو من الأدوية الشائعة الاستخدام لمعالجة اضطرابات ضعف الانتباه ومرض النشاط)
79.	Diagnosis	التشخيص
80.	Direct Assessment	التقييم المباشر
81.	Direct Dyslexia	عسر القراءة المباشر
82.	Discrepancy	التباين
83.	Disorder	اضطراب
84.	Distract Ability	القدرة للتشتت
85.	Dual Exceptional Children	لأطفال ذوي الاستثنائين
86.	Dynamic Assessment	التقييم التفاعلي
87.	Dysarthria	عسر الكلام
88.	Dyscalculia	عسر الحساب
89.	Dysgraphia	عسر الكتابة
90.	Dyslexia	عسر القراءة
91.	Dyspraxia	عدم القدرة على التعرف على الكلمات

E

92.	Early Identification	التعرف المبكر
93.	Early Intervention	التدخل المبكر
94.	Educational Handicap	الإعاقة الأكاديمية
95.	Emotional Status	احالة الانفعالية

96. Employability	القدرة للاستخدام (القدرة أو الاستعداد المقدر أو المقاس للفرد للحصول على عمل أو الاحتفاظ به).
97. Encephalitis	التهاب الدماغ
98. Encoding	ترميز
99. Environmental Accommodation	التعديلات البيئية
100. Etiology	سبب
101. Evaluation	التقييم المتعلق بالبرنامج
102. Exclusion	الاستبعاد
103. Executive Control	التنفيذ الوظيفي
104. Expressive Language	اللغة التعبيرية
105. Expressive Vocabulary	المعردات التعبيرية
106. Eye-Hand-Foot Co-ordination	تناسق العين واليد والقدم

F

107. Fetal Alcohol Syndrome	متلازمة الكحول الجنينية
108. Fine Muscles	المصغرات الدقيقة
109. Finger Dexterity	مهارة الأصابع
110. Finger Spelling	لهجة بالأصابع
111. Fluency	الطلاقة
112. Formal Assessment	التقييم الرسمي
113. Frontal Lobes	المقصص الأمامية (تشارك في التخطيط والتنظيم وأنظمة التحكم ذات المستوى التففلي العالي).
114. Function Word Substitutions	إبدال وظيفة الكلمة (بمثل الطلبة ذوي العسر القرائي العميق إلى استبدال الكلمات التعبيرية بعضها بالهمض الآخر قد يقرؤون كل عام أنها إلى).
115. Functional Assessment	التقييم الوظيفي
116. Functional Curriculum	المهجع الوظيفي

G

117. Genetic Disorder	اضطراب جيني
-----------------------	-------------

118. Gifted Learning Disabled Students	الطالبة الموهوبة ذوو صعوبات التعلم
119. Grade Equivalents	الصف المكافئ (يقال مثلاً أن الموضوع حصل على درجة في اختبار الرياضيات تكافئ مستوى تحصيل الصف الخامس)
120. Graphemic word Production System	جهاز إنتاج جرائيم الكلمات (الحرفي)، أصغر الوحدات الكتابية).

II

121. Habilitation	التأهيل
122. Hand Writing	الكتابة اليدوية
123. Handicap	الإعاقة
124. Heredity	الوراثة
125. Heterogeneous	غير متجانس
126. Homophone Confusion	تشوش الاشتراك الصولي (التصير من كلمة مسموعة بمعنى متفارقة)
127. Hyperactivity	النشاط الزائد
128. Hypoactive	لبن الحركة

I

129. identification	التعرف
130. Ideogram	الرمز الفكري (يطلق هذا المصطلح في حالة أصبح الرمز التصويري للشيء، يعبّر عن أفكار ترتبط بذلك الشيء).
131. Imageny	التصور
132. Impairment	الضعف
133. Impulsivity	الاندفاع
134. Inclusion	الدمج الجامع (الشامل)
135. Inclusive Schools	المدرس التي لا تستثي أحدا (الشمولية)
136. Independent Reading Level	مستوى القراءة الاستقلالي (وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب أن يقرأ دون اعتماد على المعلم)
137. Individualized Assessment	خطة التقييم الفردية

	Plan (IAP)	
38.	Individualized College Plan (ICP)	خطة الكلية الفردية
139.	Individualized Educational Program (IEP)	البرنامج التربوي الفردي
140.	Individualized Instructional Plan (IIP)	الخطة التعليمية الفردية
141.	Individualized Transition Plan (ITP)	خطة الانتقال الفردية
142.	Informal Assessment	التقييم غير الرسمي
143.	Initial Screening	الكشف الأولي
144.	Instructional Planning	تخطيط التعليم
145.	Integrated Therapy	العلاج التكامل
146.	Integration	التكامل
147.	Intelligence	الذكاء
148.	Intelligence Quotion (IQ)	نسبة الذكاء
149.	Intervention	التدخل
150.	Interview	مقابلة
151.	Intraindividual	ظاهرة الفروق داخل الفرد
152.	Inventory	أداة مسحية
153.	Itinerant Teacher	المعلم المتنقل

K

154.	Kleinfiler	متلازمة كلاينفلتر (يماني الذكور المصابون عادة بهذه المتلازمة من مشكلات كلامية وقرائية وضعف في التماسك الحركي، ويهمل إلى الاستجابات الاجتماعية)
------	------------	--

L

155.	Labeling	التسمية التصنيفية
156.	Lateralization	تجانب اللغة
157.	Learning Disabilities	مصعوبات التعلم
158.	Learning Quotient Method	طريقة نسبة التعلم (وهي من الطرق المعقدة لتحديد مدى التباين بين الأداء الحالي وبين القدرات الكامنة للطفل ذي الصعوبة التعليمية).
159.	Learning Strategies	استراتيجيات التعلم

160. Least restrictive environment	البيئة الأقل تقييداً
161. Linkage Analysis	تحليل الترابط الوراثي
162. Locus of Control	مركز القبط
163. Long Term Memory	الذاكرة طويلة المدى

M

164. Magnetic Resonance Imaging (MRI)	التصوير بالرنين المغناطيسي
165. Making words	تكوين الكلمات
166. Mass Action	التأثير الكلي (أي أن الوظائف الدماغية تؤثر بشكل كلي في سلوك الفرد ، وهي ليست معزولة وظيفياً عن بعضها البعض)
167. Maturation lag	التأخر التطوري (تأخر بعض مجالات التطور بفعل طبيعة النظام الذي يتطور به الجهاز العصبي في سرورته نحو التطور).
168. Measurement	القياس
169. Memory	الذاكرة
170. Memory – Span	سعة الذاكرة
171. Memory Deficit	ضعف الذاكرة
172. Mental Age	العمر العقلي
173. Metabolic Disorder	اضطراب خلقي
174. Metacognition	ما وراء المعرفة
175. Mild	يسيط
176. Minimal Brain Dysfunction	القصور الوظيفي الدماغي الطفيف
177. Moderate	متوسط
178. Monitoring Progress	متابعة التقدم
179. Morphological Paralexia	خلل القراءة المورفولوجي (يحدث عند الطلبة ذوي العمر القرائي المبين، فعندما يقرأون كلمات ذات نهايات شبيهة يخلطون إلى إختلافها أو إلى استبدال نهايات أخرى بها. فمثلاً عندما يقرأون governor يعمل بها governs)
180. Motivational Problems	مشكلات الدافعية
181. Motor Co-ordination	التناسق الحركي
182. Multisensory Methods	الأساليب متعددة الحواس

N

183. Neurological Handicap	الإعاقة العصبية
184. Neurological Syndrome	متلازمة عصبية
185. Neurotransmitters	الوفاق العصبية
186. Norm - Referenced Tests	اختبارات مقياسية المرجع
187. Normalization	التطبيع أو الدمج الاجتماعي
188. Numerical Ability	القدرة العددية

O

189. Observation	الملاحظة
190. Ophthalmologist	اختصاصي طب العيون
191. Optometrist	اختصاصي العدسات التصحيحية
192. Orthographic	الكتابة الإملائية

P

193. Partial Participation	المشاركة الجزئية (مصطلح يشهدن مسوى مشاركة فاعلة من قبل الطالب ذو الصعوبة التعلمية في المهمة أو النشاط ، عندما يتمتع في الصعوبة العامة)
194. Partner Reading	قراءة المشارك
195. Peer Mediated Tutoring	التدريس بواسطة الرفاق
196. Peer Tutor	طالب معلم
197. Percentage Delay	نسبة التأخير
198. Perception	الإدراك
199. Perception - Motor	الإدراك الحركي
200. Perceptual-Motor Integration	التكامل حركي - الإدراكي
201. Perfectionistic	الكمال الزائد
202. Performance Assessment	تقييم الأداء
203. Perseveration	التشبث (هو استمرارية القيام بفعلية ما مصحوبة بصعوبة الانتقال إلى فعلية أخرى)

204. Phoneme	الفونيم (الوحدات الدنيا للجهاز الصوتي للغة).
205. Phonological Awareness	الوعي الصوتي
206. Phonological Dysgraphia	عسر الكتابة الصوتي
207. Phonological Reading Route	مسار القراءة الصوتي (نظام يقوم على قاعدة الانتقال من الحرف إلى الصوت)
208. Phonological System	الجهاز الصوتي
209. Phrase Structure grammars	قواعد بناء العبارة
210. Pictograms	الرموز التصويرية
211. Positron Emission Tomography	الأشعة المقطعية بانبعاث البوزيترون
212. Precision Teaching	التدريس الدقيق
213. Prereferral Intervention	التدخل قبل الإحالة
214. Prerferral	ما قبل الإحالة
215. Preschoolers	الأطفال في سن ما قبل المدرسة
216. Prevention	الوقاية
217. Prevocational Training	التدريب قبل المهني
218. Primary Reading Retardation	التخلف القرائي الأولي
219. Proactive Interference	تداخل النشاط المماثل (يحدث في حالة طلب من أحد الأفراد أن يتذكر شيئاً من قوائم الكلمات من النوع نفسه، فيؤن تذكر الكلمات اللاحقة ثم يري إعاقة عن طريق تذكر الكلمات السابقة).
220. Problem Solving	حل مشكلة
221. Processing Speed	سرعة المعالجة
222. Professionals	الاختصاصيون
223. Profile	ميلان نفسي
224. Programmed Reading	القراءة المبرمجة
225. Prosodic System	الجهاز المروحي
226. Psycholinguistic Training	التدريب النفسي اللغوي
227. Psychological Processing Disorders	اضطرابات العمليات النفسية

228. Psychostimulants	المشعلات النفسية
-----------------------	------------------

Q

229. Questionnaires	الاستبيانات
---------------------	-------------

R

230. Rating Scales	قوائم التقدير
231. Readiness	لاستعداد
232. Reading Disabilities	صعوبات القراءة
233. Receptive Language	اللغة الاستقبلية
234. Reciprocal Teaching	التدريس المتبادلي
235. Referral	إحالة
236. Referral Bias	تمييز الإحالة
237. Regular Education Initiative	مبادرة التربية العادية
238. Related Services	الخدمات الماندة
239. Remedial Teaching	التدريس العلاجي
240. Resource Room	غرفة المصادر
241. Retardation	تخلف
242. Retrieval	استرجاع
243. Ritalin	الريثالين (وهو من الأدوية الشائعة الاستخدام في علاج اضطرابات قصور الانتباه و فرط النشاط)
244. Rotte Learning	التعلم الصبي

S

245. Scaffolded Instruction	التعليم المتدرجي
246. School Psychological Services	الخدمات النفسية المدرسية
247. School-Work Experience Program	برنامج الخبرة المدرسية والعملية
248. Scotopic Sensitivity Syndrome	متلازمة الحساسية الضوئية

249	Screening	الكشف
250	Segregation	العزلة
251	Selective Attention	الانتباه الانتقائي
252	Selective Placement	التوظيف الانتقائي
253	Self - Acceptance	قبول الذات
254	Self concept	مفهوم الذات
255	Self - Direction	التوجيه الذاتي
256	Self - Esteem	لقدر الذات
257	Self Instruction	التعليم الذاتي
258	Self - Monitoring	مراقبة الذات
259	Semantic Agnosia	الحس الدلالي (يشير إلى حالات الأفراد الذين يفشلون في فهم مستوعود المعلومات الخاصة بالدلالات بشكل تدريجي)
260	Semantic Encoding Effect	تأثير التشفير الدلالي (يحدث عندما يتعلم الأشخاص في معاني الكلمات بأن يفهموها من حيث الدلالة)
261	Semantic Mapping	الخريطة الدلالية
262	Semantic Memory Systems	النظم الدلالية للذاكرة
263	Semantic Paralexia	اختلاف قراءة دلالي (يحدث عندما يقوم الطالب بقراءة كلمة ما ليس وفقاً لمطوئها بل بتطوئ كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى)
264	Semantic Priming	التيسير الدلالي
265	Semantic Reading Route	مسار القراءة الدلالي (يحدث أن يتم تشييط مولد الكلمات ، يتكون معنى الكلمة، وهذه بدورها تستدعي التطق)
266	Semantic System	الجهاز الدلالي
267	Sensory Integration	التكامل الحسي
268	Sensory Register	المسجل الحسي
269	Sever Discrepancy	التباين الشديد
270	Shape Agnosia	عمى الشكل (حيث يعاني المصاب صعوبة في

محاكاة الأشكال البسيطة وفي التمييز بينها)	
271. Short Attention Span	فصل مدة الانتباه
272. Short Term Memory	الذاكرة قصيرة المدى
273. Single Photon Emission Computed (SPECT)	الفحص المقطعي بانبعاث فوتون مفرد
274. Social competence	الكفاءة الاجتماعية
275. Specialized Adaptations	التعديلات المتخصصة
276. Specific Learning Disability	صعوبة التعلم المحددة
277. Spoken Language	اللغة المحكية
278. Standard Deviations	المخرجات معيارية
279. Standardized Tests	الاختبارات المقيسة
280. Stranaformational Agnosia	صحة لحوالي (حينما تعرض المعلومات البصرية في تشكيلات غير تقليدية أو حينما تكون ناقصة ، فإنها لا تكون كافية بالنسبة للمصاب ليصل إلى وصف صحيح للموضوع).
281. Strephosymbolia	الرموز المتعرجة
282. Surface Dysgraphia	عسر الكتابة السطحي
283. Surface Dyslexia	عسر القراءة السطحي (يطلق على الطلبة الذين يستعملون مسار القراءة الصوتي دون الدلالي).
284. Syntactic System	الجهاز التركيبي
285. Systematic Instruction	التعليم المنظم
T	
286. Task Analysis	تحليل المهمة
287. Teacher-made Test	اختبار من إعداد المعلم
288. Temperament Variables	التقلبات المزاجية
289. The Strategy Intervention Model	نموذج التدخل الاستراتيجي
290. Tired Child Syndrome	متلازمة الطفل المتعب
291. Tracing	التتبع
292. Transcortical Aphasia	حبسات كلامية غير قشرية (نقص في الكلام التلقائي)

293. Transitional Services	الخدمات الانتقالية
294. Trial Teaching	التدريس التجريبي
295. Turner Syndrom	متلازمة تيرنر (تشعر إلى مشكلات في التوجه للكاتب، والرافضيات وضعف الكتابة وفقد الحركة وسوء الخط اليدوي، وهي شائعة لدى الإناث).

U

296. Unilateral Apraxia	العجز الحركي أحادي الجانب (صعوبة في اتباع التعليمات الخاصة بإتمام أحد جانبي الجسم بملا حركات).
297. Unimanual Agraphia	العجز الحركي أحادي اليد (لكون الأنظمة القوية اللازمة للتحكم في التمهيد مقطوعة الصلة بالتحكم في اليد اليسرى).

V

298. Various Central Processes	العمليات المركزية المتفرعة
299. Visual Agnosia	قصور فهم البصري
300. Visual Association	الترابط البصري
301. Visual Closure	الإغلاق البصري (التعرف على الشكل أو الصورة عند رؤية جزء أو أجزاء منها)
302. Visual Discrimination	التمييز البصري
303. Visual Perception	الإدراك البصري
304. Visual Processing	المعالجة البصرية
305. Visual Spatial	المجال البصري
306. Visual-Processing Deficit	عجز المعالجة البصرية
307. Vocational Aptitude	الاستعداد المهني
308. Vocational Diagnosis	التشخيص المهني
309. Vocational Evaluation	التقييم المهني
310. Vocational Objective	أهداف المهني

W

311. Wernicke's Area	منطقة ويرنيكي (وهي الجزء الذي يقع في الجهة الخلفية من النظام المسؤول عن اللغة في المخ)
----------------------	--

312. Word Retrieval	استرجاع الكلمة
313. Word Amblyopia	كمش الكلمة (إفلام البصر من غير حلة عضوية ظاهرة)
314. Word Blindness	عمى الكلمة (وهو عدم القدرة على تفسير أو التعرف على معنى الكلمات)
315. Word Deafness	صمم الكلمة
316. Word- Finding Problem	مشكلة إيجاد الكلمة
317. Word Recognition	التعرف على الكلمة
318. Word-Meaning Deafness	صمم معاني الكلمات (حسب الإدراك السمعي للأصوات التي تُولف الكلمات واضح ، لكن الفرد لا يستطيع الربط بينهما وبين المعاني التي تشير إليها)
319. Work Samples	عينات العمل
320. Working Memory	الذاكرة العاملة
321. Work-Study Program	برامج العمل والدراسة (برامج للتعليم التقني والمنهج تجمع بين الدراسة والعمل)
322. Written Expression	التعبير الكتابي
323. Written Language	اللغة المكتوبة

Z

324. Zero Reject	الرفض الصفري (عدم استبعاد أي طفل من الدمج في المدرسة بسبب وجود إعاقة لديه)
------------------	--

المراجع

المراجع العربية

1. المستنحي ، مراد: (2002). الصاعقات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
2. البيطش ، محمد: (2005). التوجهات الحديثة في الفلاس والتشويم وتطبيقاتها في التربية الخاصة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان ، الأردن. الجامعة الأردنية
3. الحليدي ، منى (2003) المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة. (2)، 1-40.
4. الحروب ، أنيس. (2003). للموهوبون ذوو صعوبات التعلم: أحي فقة جديدة غير مكتشفة ؟ ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة ص (143-185) عمان، الأردن. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
5. الحسن ، سهى (2005) أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات اللغائية عند مجموعة من طلاب الصفين الأول والثاني الأساسي الذين لديهم صعوبات في صعوبات القراءة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان ، الأردن: الجامعة الأردنية
6. الحشمري ، سحر. (2005). فعالية تدريس أسر الأطفال المصابين باضطراب الحركة والانتباه في تقنيات الأهراس المصاحبة لهذا الاضطراب. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان ، الأردن: الجامعة الأردنية.
7. الخطيب ، جمال ، الحليدي ، منى. (2005) بحوث التربية الخاصة في الدخول العربية: تحليل ومراجعة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، عمان ، الأردن ، الجامعة الأردنية
8. الخطيب ، جمال ، الحليدي، منى (1998). التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة، في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

- 9 الخطيب ، جمال ، الخديدي ، منى (2002) **متاهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين**. عمان: دار حجب.
- 10 الخطيب ، جمال ، الخديدي ، منى ، السرطاوي، عبد العزيز. (1992) **إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، قراءات حديثة**. (مترجم) عمان دار حجب.
- 11 الخطيب ، جمال ، الخديدي ، منى. (1997) **مدخل إلى التربية الخاصة**. المون مكتبة الفلاح
- 12 الخطيب ، جمال. (2001) **أولياء أمور الأطفال للمعوقين، استراتيجيات العمل معهم، وتدريبهم ودعمهم**. الرياض مشورات أكاديمية التربية الخاصة.
13. الخطيب ، جمال (2003) **تعديل السلوك الإنساني**. العين. مكتبة الفلاح
- 14 الخطيب ، جمال (2004) **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية** . مدخل إلى مدرسة الجميع عمان: دار وائل.
- 15 الخولي ، محمد (2005). **دراسة أثر العمل على التوبة البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة**، دراسة مسحية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.
- 16 الروسان ، فاروق. (1999). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان مكتبة دار الفكر
17. الروسان ، فاروق (2001، ب). **ميكولوجية الأطفال غير الماعدين**. عمان مكتبة دار الفكر
- 18 الروسان ، فاروق، الخطيب، جمال، الناطور، ميادة. (2004) **صعوبات التعلم**. الكويت: الجامعة العربية المتفرقة
- 19 الروسان ، فاروق، هارون، صالح (2001، أ) **متاهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي القدرات الخاصة**. الرياض: مكتبة المصنفات الذهبية.
- 20 الزبيات ، فحسي. (1998) **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
21. السرطاوي، زيان ، السرطاوي، عبد العزيز، حشاش، نهن ، أبو جوده، وائل (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض مشورات أكاديمية التربية الخاصة.
- 22 الطامن ، محمود (2005) **تعليم المعلمين مع المعانين ومقترحات تطويرهم**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان ، الأردن، الجامعة الأردنية
- 23 القاهروري ، فائزة. (1990). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن** وسائل مجتسر، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

24. المرزا ، إسماعيل. (2005). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن الجامعة الأردنية
25. القنوت ، يوسف. (2005). *خدمات تسهيل انتقال ذوي الحاجات الخاصة من المدرسة إلى عالم العمل* ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن. الجامعة الأردنية.
26. الناطور ، ميادة (2005) *ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.
27. الزواضي ، ميادة. (2005). *أثر تناول الأمهات للكحول عن الأجنة*. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن الجامعة الأردنية
28. الوقي ، راجحي. (2003). 1. *صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي*. عمان، منشورات كلية الأميرة لوت
29. الوقي ، راجحي. (2003، ب) *مقدمة في علم النفس عمان دار الشروق*
30. برادلي ، ديان ، سيدر ، مارغريز ، سوتلك ، ديان. (2000، أ). *الدمج الشامل لل ذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية* (ترجمة. زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز عبد الجبار) الصين ، دار الكتاب الجامعي. (الكتاب الأصلي منشور عام 1997)
31. برادلي ، ديان وسيرز، مارغريت (2000، ب). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية* (ترجمة. عبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز عبد الجبار وزيدان أحمد السرطاوي) العين- دار الكتاب الجامعي. (الكتاب الأصلي منشور عام 1997)
32. قبل ، كرسنتين (2002). *المخ البشري، مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك*. سلسلة عالم المعرفة ، العدد (387) (ترجمة عاطف أحمد) الكويت منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، (الكتاب الأصلي منشور عام 1993)
33. جرار ، عبد الرحمن (2004/5/15، ب) *مشكلات صحية شائعة عند الأطفال تؤثر في قدراتهم التعليمية الرأي*. صحيفة يومية، المؤسسة الصحفية الأردنية ص(31)
34. جرار ، عبد الرحمن. (2003، أ). *أثر العوامل البيئية في صعوبات التعلم*. مجلة صعوبات التعلم، 4، 40-42.

- 35 جرار ، عبد الرحمن. (2004، أ) تشخيص الصعوبات الإدراكية البصرية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. مجلة صعوبات التعلم، (3)، 28-35.
- 36 جرار ، عبد الرحمن. (2003، 7/5 ب) اضطرابات الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم. الرأي صحفية يومية، المؤسسة الصحفية الأردنية، ص (30).
- 37 جرار، عبد الرحمن. (2004، ج). التحاليل للدراسة لصعوبات التعلم. مجلة صعوبات التعلم، (1) 16-19.
- 38 جرار، عبد الرحمن. (2005) الاحتراق النفسي عند معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ورقة عمل مقدمة للقاء العلمي الثالث للجمعية العربية لصعوبات التعلم عمان ، الأردن، كلية الأميرة لوتوف.
- 39 جريدة الرأي الأردنية. (2005 /8 /2). تجلهر من استخدام المشتطات العصبية
- 40 جمسر ، فداء. (2003). الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 41 حويل، لناس ، عبد المظي، أحد. (2005). المتطلبات المهنية لإعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل: دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.
- 42 عطاب، ناصر. (2005) أثر برنامج الكورت 'الإثراك والتثقيم على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان ، الأردن ، الجامعة الأردنية.
- 43 وزينك، فهد (2005) أخلاقيات المعلم (ترجمة عبد السور عبد المنعم وعبي طريف الحواري)، سلسلة عالم المعرفة، العدد (316) الكويت . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (الكتاب الأصلي منشور عام 1998).
- 44 سرور، ناديا (2002). مدخل إلى تربية المتفهمين وللوهوين. عمان دار الفكر
- 45 شيفر، شارلز، وميلمان، هورلد. (1996) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المصاحبة لها (ترجمة نسيم داود ونزيه حدي) ط2، عمان. منشورات الجامعة الأردنية. (الكتاب الأصلي منشور عام 1983)
- 46 طعي، سناء. (2005). الوقاية من الفشل القرائي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان ، الأردن ، الجامعة الأردنية.

- 47 عبد الله محمد (2003) سيكولوجية التذكرة ، قضايا واتجاهات حديثة. سلسلة عالم المعرفة، العدد (290) ، 9-63
- 48 عليجات، حمود. (2005) نقد مقاييس الذكاء. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن. الجامعة الأردنية.
- 49 كمال، علي. (1988) النفس: انفعالاتها، وأعراضها، وعلاجها. بغداد: دار واسط.
- 50 كيرك وكالفنت. (1988) صعوبات التعلم الأكاديمية والانمائية. (ترجمة، زيدان السراطوي وعبد العزيز السراطوي). الرياض. مكتبة الصمحات العلمية (الكتاب الأصلي منشور عام 1984)
- 51 مكتب العمل الدولي (1990) معجم إحصاء التأهيل المهني واستغلال المعوقين. جيف، سوريا
- 52 شوان، جميل وسلمان، محمد. (2005) تقييم لمتالية التعليم الجامعي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة فلسطين. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول ، عمان، الأردن. الجامعة الأردنية.
- 53 هورنزي، بيبي (2000) الانقلاب على التصليصها دليل صريح موجه إلى الممارسات والمدرسين (ترجمة نعم خالد الهاشمي) عمان. الجمعية العلمية الهاشمية (الكتاب الأصلي منشور عام 1984)

المراجع الإنجليزية

- 1 Adamovich, B & Henderson (1992). *Scales of Cognitive Ability for Traumatic Brain Injury*. Special Resource Materials. (2002-2004) Canada: proed An international publisher
- 2 Alley, G. R., Warner, M. M., Schumaker, J. B., Deshker, D. D., & Clark, F. L. (1980). An epidemiological study of learning disabled and low achieving adolescents in secondary schools: Behavioral and emotional status from the perspective of Parents and teachers (Research Report No. 16). Lawrence university of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.
- 3 Ayres, B. J., Meyer, L. H., Erevellia, N., & Park, J. S. (1994). Easy for you to say: Teacher perspectives on implementing most promising practices. *JASH*, 19(2), 64-93
- 4 Baker, J., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional children*, 56, 515-526.
- 5 Bender, W. (2001). *Learning Disabilities, Characteristics, Identification, and Teaching strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- 6 Bender, W. (2001). *(Learning Disabilities Characteristics, Identification and Teaching Strategies)*. Boston: Allyn & Bacon.
- 7 Bitter, J. (1979). Introduction To rehabilitation. London: Mosby company.
- 8 Blase, J. J. (1986). A quantitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- 9 Bolig, E., & Day, J. (1994). Dynamic assessment and giftedness: The promise of assessing learning responsiveness. *Roeper Review*, 16, 110-113.
- 10 Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-287.
- 11 Brown, F., Aylward, F., & Keogh, B. (1992). *Diagnosis and Management of learning disabilities: An interdisciplinary / lifestyle Approach*. California: Singular Publishing.
- 12 Bullock, L. (1992). *Exceptionalities in Children and Youth*. Boston: Allyn & Bacon.
- 13 Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Learning disabilities, locus of control, and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 250-258.
- 14 Cole, C. I., & Barnhara, L. M. (1997). Issues surrounding the use of self-management interventions in the schools. *School psychology Review*, 21, 193-201.
- 15 Collopy, R. B., & Green, T. (1995). Using motivational theory with at risk children. *Educational Leadership*, 53(1), 37-40.
- 16 Cooper, J. V., & Edge, D. (1981). Parenting: strategies and educational methods. In Wallace, G., & McLoughlin, J. (1988) *Learning Disabilities: Concepts and Characteristics*. New York: Macmillan Publishing company.
- 17 Cordoni, B. (1982). Postsecondary education where do we go from here? *Journal of Learning Disabilities*, 15, 265-266.

16. Croden, M. A., Gerber, M. M., Semmel, D. S., S. R., & Semmel, M. I. (1987). Microcomputer use within micro-educational environment. *Exceptional children*, 53, 399-409.
17. Cullis, R., & Tompkins, J. (2003). *Fundamentals of special Education: what Every Teacher Need to know*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
18. Cunningham, P. M. & Cunningham, J. W. (1992). Making words. Enhancing the invented spelling - decoding connection. *The Reading Teacher*, 46, 106-115.
19. Daniels, S. M. (1982). From parent advocacy to self-advocacy: A problem of transition. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 25-32.
20. deBettencourt, L., Bonari, D., Sabourin, E. (1995). Career Development services offered to postsecondary Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(2), 102-107.
21. Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whetton, D. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional children*, 52, 535-542.
22. Deno, S. L. (1987). Curriculum based measurement TEACHING *Exceptional children*, 20(1), 41.
23. Deshler, D., Ferrell, W. R., & Kass, C. F. (1978). Error monitoring of schoolwork by learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 401-414.
24. Dudley, M. Arroy, C. C., & Linnusson R. (1985). Social status of learning disabled children and adolescents: A review. *Learning Disability Quarterly*, 4, 307-319.
25. Duffy, F. H; Denckla, M.B. & Sandini, G. (1980). Dyslexia: Regional differences in brain electrical activity mapping. *Annals of Neurology*, 7, 412-420.
26. Elliott, S.N. (1994). Creating meaningful Performance assessments: Fundamental Concepts. In Bradley D. Sears, M. Swadick, T. (1997). *Teaching students in Inclusive settings: theory*. Boston: Allyn & Bacon.
27. Fagan, S., Graves, D. & Tenner Swadick, D. (1984). Promoting successful mainstreaming: Reasonable classroom accommodations for learning disabled students. In Bradley, D. Sears, M. Swadick, T. (1997). *Teaching students in Inclusive settings: theory*. Boston: Allyn & Bacon.
28. Firman, M. J. & Santora, T. M. (1983). Sources and manifestation of occupational stress as reported by full-time special education teachers. *Exceptional Children*, 49(6), 540-545.
29. Flick, G. (1998). *ADD/ ADHD Behavior - change Resource kit*. New York: The center for Applied.
30. Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In Patterson, K. E., Coltheart, M. and Marshall, J. C. (eds.), *Surface Dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
31. Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinction between instructionally relevant measurement model. *Exceptional children*, 58, 428-500.
32. Fuchs, L. S., (1987). Program development. TEACHING *Exceptional children*, 20(1), 42-44.
33. Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., & Ferguson, C. (1992). Effects of expert system consultation within curriculum based measurement using a reading maze task. *Exceptional children*, 58, 436-450.
34. Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N., & Karns, K. (1995). General educator's specialized adaptations for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 61, 440-459.

35. Gajria, M, sahind, S., Hemrick, M. (1994). Teacher Acceptability of Testing Modifications for Mainstreamed Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9,(4), 236-243.
36. Guth, A., smith, A., & baum, J. (1980). Emotional, behavioral, and educational disorders in diabetic children. *Archives of Disease in childhood*, 55, 371-375
37. Geschwind, N. & Galaburda, A. M.(1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology. *Archives of Neurology*, 42,428-439
38. Gibbs, D.P., & cooper E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with Learning disabilities with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63
39. Goldman, S. R. & Pellegrino, D. w (1987). Information processing, and educational microcomputer technology: where do we go from here? *Journal of Learning Disabilities*, 20, 144-154.
40. Greenbaum, B, Graham, S., & scales, W (1996). Adults with Learning Disabilities: occupational and social status After college. *Journal of Learning Disabilities*, 29,(2), 167-173.
41. Hallahan, D & Kauffman (2003). *Exceptional Learners: Introduction to special Education*. Boston: Allyn and Bacon.
42. Hallahan, D.P (1992). Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 523-528.
43. Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J.W (1999). *Introduction to Learning disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn & bacon.
44. Halvorsen, A. T., & sailor, W (1990). *Integration of Students with severe and profound disabilities: A review of research*. In Bradley D F, scars, K., switlick, T (1997). *Teaching students in inclusive settings: theory*. Boston: Allyn and Bacon.
45. Hammel, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the united states. *Journal of learning Disabilities*, 26, 295-310.
46. Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., Hamby, R.S. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of Performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17, 171- 179
47. Harris, T & Hodges, R (1995). *The Literacy Dictionary, The Vocabulary of Reading and Writing*. Ohio: International Read Association.
48. Hagbrouck, J., woldbeck, T. thout, C., (1999). One Teacher's use of curriculum-Based Measurement: A changed opinion. *Learning Disabilities Research & practice*, 14,(2), 118-126.
49. Hatfield, F. M. & Patterson, K. (1983). Phonological Spelling. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 451-468.
50. Heinke, L., Havekost, D., Patton, J & polloway, E. (1994). Life skills programming Development of abigh school science course. *Teaching Exceptional children*, 26(2), 49-53
51. Hoffman, F. & Sautter, S. W (1987). Needs of learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities* 20(1), 43-52.
52. Howell, K. W., & Morhead, M. K. (1987). Curriculum-based evaluation for special and remedial education. In Bradley, D. scars, M. switlick, T (1997). *Teaching students in inclusive settings: theory*. Boston: Allyn & Bacon..
53. Hubel, D & Wiesel, T (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. *Journal of physiology*, 160, 106-154.

54. Hughes, L. A., & Hoyle, J. R. (1991). Effects of self-monitoring for on task behavior and Task productivity on elementary students with moderate mental retardation. *Education and Treatment of children*, 14, 96-111
55. Hunt, P., Staub, D., Atwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *JASH*, 19, 290-301
56. Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of learning disabilities*, 26, 159-166.
57. Irlen, H. (1991). *Reading By the colors: overcoming Dyslexia and other Reading disabilities through the Irlen method*. New York: pavery publishing grouping.
58. Jordan, J., & Haube, A. (1995). A guide to using curriculum-based assessment: do you know what your students Know? Unpublished manuscript [video tape & guide] In Bradley, D., Sears, M., Switlick, T. (1997). *Teaching students in inclusive settings: theory* Boston: Allyn & Bacon
59. Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan cooperative learning.
60. Karnes, M. B., & Johnson, L.J. (1991). The preschool / Primary gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 267-283
61. Kavale, K. A. & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disabilities say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning Disabilities*, 33, 217-3-2
62. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1993). *The nature of learning disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
63. Kern, I., Childs, K. E., Dunlap, G., S., & Falk, G. D. (1994). Using assessment – based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behaviors challenges. *Journal of applied Behavior Analysis*, 27, 7-19
64. Klinger, J. (2004). The science of professional Development. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 248-255.
65. Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classrooms. *Elementary school Journal*, 99, 3-21
66. Lawrenson, G., & McKinnon, A. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attention and burnout factors. *Behavioral Disorders*, 8, 41-49
67. Laxerion, D. B., Foster, H. S., I. (1988). The effectiveness of cross age tutoring with truant, Junior high school students with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 21,(4), 253-255.
68. Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin
69. Lerner, J. (2000). Reciprocal Teaching of social studies in inclusive Elementary classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 33,(1) P P 91-101
70. Lenz, B. K., Deshler, D. D., Schumaker, J. B., & Beals, V. L. (1984). The word identification strategy. Lawrence: University of Kansas. In Bradley D., Sears, M., Switlick, T. (1997). *Teaching students in Inclusive settings: theory*. Boston: Allyn & Bacon.
71. Lewis, R. I. (1998). Assistive technology and learning disabilities: Today realities and tomorrow's promises. *Journal of learning Disabilities*, 31, 6-26
72. Lilly, M. S. (1971). A training based model for special education. *Exceptional*

73. Mang, J. W. & Behrm, J. T. (1989). Depression and cognitive self-statements of learning disabled and seriously emotionally disturbed adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 17-27
74. Mang, J., Reid, R. (1994). The phenomenology of Depression Among students with and without Learning Disabilities: More similar Than Different. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9,(2), 91-103
75. MacArthur, C. A., & Shneiderman, B. (1986). Learning disabled students difficulties in learning to use a word processor: Implication for instruction and software evaluation. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 248-253
76. Majsterek, D., & Wilson, R. (1989). Computer assisted instruction for students with learning disabilities: Considerations for practitioners. *Learning Disabilities Focus*, 5,(1), 18-27
77. Marshall, J. C. & Newcombe, F. (1973). Patterns of Paralexis: A psycholinguistic approach. *Journal of psycholinguistic Research*, 2, 175-199
78. Mirzono, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). Assessing students outcomes: the dimensions of Learning model. In Bradley, D. scors, M. swadick, T. (1997). *Teaching students in inclusive settings: theory* Boston: Allyn & Bacon
79. Muslach, C., & Jackson, S. E. (1979) *Burnout The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
80. Moses, P., & Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Increasing strategic Reading practice with Peabody classwide peer tutoring. *Journal of Learning Disabilities*, 9,(1), 44-48.
81. Mathes, P. G., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Henley, A. M., & Sanders, S. (1994). Increasing strategic Reading practice with Peabody classwide peer tutoring. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 44-48.
82. Mauser, A. J. (1983). Programming strategies for pupils with disabilities who are gifted. *Rehabilitation literature*, 42, 270-275
83. McLoughlin, J. (1983). Assessing secondary school students. *Pointer*, 27, 42-46.
84. McLoughlin, J., Clark, F., Mauck, A. R. & Petroska, J. (1987). A comparison of Parent child Perceptions of student learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 357-360.
85. McLoughlin, J., Edge, D., Strenocky, B., & Petroska, J. (1981). P1 94-142. and information dissemination. *Journal of special Education Technology*, 4, 50-58.
86. McNaughton, D., Hughes, C., Oflah, N. (1997). Proofreading for students with Learning Disabilities: Integrating Computer and Strategy use. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12,(1), 16-28.
87. Moore, R. L. (2001). *Teaching Learners with mild disabilities: Integrating research and practice*. (2nd ed). In Halishan, D. & Koufman (2003). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.
88. Meisch, S. (1991). Dimensions of early intervention. *Journal of Early Intervention*, 15, 26-35.
89. Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities*. Columbus: Prentice Hall Inc.
90. Meyer, C. A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Education Leadership*, 49 (8), 39-40.
91. Moller, B. W. (1984). Special techniques for the gifted LD student. *Academic Therapy*, 20, 167-171

- 92 Nagel, D. R., Schwenker, J. B., & Dushler, D. D. (1986). The FIRST letter mnemonic strategy. Lawrence, Kans. Edge Enterprises. In Bradley, D., Sears, M., Switlick, T. (1997). Teaching students in inclusive settings: theory. Boston: Allyn & Bacon.
- 93 Newcomer, P., Bryant, B. (1993). Diagnostic Achievement test for Adolescents. In special Resource Materials. (2002-2004) Canada: pro.ed An International publisher.
- 94 Oakland, T. D. (1980). Nonbiased assessment of minority group children. *Exceptional Education quarterly*, 1, 31-46.
- 95 Oliver, J., Cole, N., & Hoffingworth, H. (1991). Learning disabilities as functions of familial Learning Problems and development Problems. *Exceptional Children*, 57, 427-440.
- 96 Olson, J., & Platt, J. (1992). *Teaching Children and Adolescents With Special Needs*. New York: Macmillan Publishing.
- 97 Olson, J., & Platt, Jennifer (1992). *Teaching children and Adolescents with special Needs*. New York, Macmillan publishing company.
- 98 Patton, J. R., & Poloway, E. A. (1987). Analyzing college courses. *Academic Therapy*, 22, 273-280.
- 99 Pearl, R., & Bryan, T. (1982). Mothers' attributions for their learning disabled child's successes and failures. *Learning Disabilities Quarterly*, 5, 53-57.
- 100 Platt, J. M., & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education: Implications for preservice and inservice educators. *Teachers Education and Special Education*, 13 (3-2), 192-196.
- 101 Poterri, J. A., Chouke, J. S., & Stewarts, S. C. (1993). Performance assessment and special education: practices and prospects. *Focus on Exceptional Children*, 26, (1), 1-20.
- 102 Reskind, M. (1993). Assistive technology and adults with learning disabilities: A blueprint for exploration and advancement. *Learning Disability Quarterly*, 16, 185- 98.
- 103 Reid, K. (1988). *Teaching the Learning Disabled Acognitive Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- 104 Robert, R. (1993). Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Disability category: A critique. *Exceptional Children*, 60, 3, 198-214.
- 105 Robinson, S. M., Braxdal, C. T., & Culson, S. E. (1985). Preparing dysfunctional learners to enter Junior high school: A transitional curriculum. *Focus of Exceptional children*, 18, 1-11.
- 106 Roelgen, D., & Heilman, K. (1984). Lexical aphasia. *Brain*, 107, 811-827.
- 107 Rutland, A., & Campbell, R. (1998). The validity of dynamic assessment methods for children with learning difficulties and non disabled children. *Journal of cognitive Education*, 5(1), 81-94.
- 108 Schiff, M., Kaufman, A., & Kaufman, N. (1981). Scatter analysis of WISC profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of learning Disabilities*, 14, 400-404.
- 109 Schumm, J., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: what can students with learning disabilities expect? *Exceptional children*, 61, 335-352.
- 110 Semmel, M. J., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lassar, S. (1991). Teacher perception of the regular education initiative. *Exceptional children*, 58(1), 9-24.
- 111 Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional children*, 64, 295-311.

112. Shaw, S. F., Cufflet, J. P., McGuire, J. M., (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597
113. Shaywitz SE, Sahywitz Ba, Fletcher Jm, & Escobar MD (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 996-1002.
114. Shumaker, J. B, Deshler D. D, & Denson, P (1984) The learning strategies curriculum: To paraphrasing strategy
115. Silver L. B. (1990). Attention deficit hyperactivity disorder Is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 394-397
116. Simpson, R. (1982). Future training issues. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 81-88.
117. Smith, C (1994). *Learning Disabilities the interaction of Learner, Task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon.
118. Smith, S D., Kimberling, w J., pennington, B. F & Lubs, M.A. (1983). Specific reading disability: Identification of and inherited from through linkage analysis, *science*, 219, 1345-1347
119. Stainback, W & stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*, 51, 103-111
120. Stanford, L D & Hynd, G W (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD / H ADD / Wo, and Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 243-253
121. Steiner, Y E, Campbell, S B., & Kvely, M. C (1981). A comparison of maternal and remedial teacher teaching styles with good and poor readers. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 38-42.
122. Suter, D. P. & wolf, J S (1987). Issues in the identification and programming of the gifted learning - disabled child. *Journal for Education of the Gifted*, 10, 227-237
123. Swanson, H L (1994) Short - term Memory and working Memory Do both Contribute to our understanding of Academic achievement in children and Adult with Learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities* 27, 34-50.
124. Swanson, H. L., & Watson, B. L. (1982). *Educational and psychological assessment of exceptional children*. In Wallace, G. & McLaughlin (1988). *Learning disabilities: concepts and characteristics*. New York: Macmillan Publishing.
125. Swanson, H. L. (2000) Are working Memory Deficits in Readers with Learning Disabilities Hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, 6, 552-566
126. Taymar, J., & Malouf D (1984). A hard look at software in computer assisted instruction in special education. *The Pointer*, 28(2), 12-15
127. Temple, C M (1986). Developmental dysgraphias. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38, 77-110.
128. Vaughn, S. (1989). Gifted learning disability: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus*, 4(2), 123-126.
129. Vaughn, S., Hughes, M T, schuman, J. S., & J Klinger, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing. *Learning Disability Quarterly*, 21, 57-74.
130. Waldron, K. A & Saphire, D G. (1990). An analysis of WISC R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Difficulties*, 20, 422-432.
131. Wallace, G. & McLaughlin (1988). *Learning disabilities: concepts and characteristics*. New York: Macmillan Publishing.
132. Weinstein, C, Ridley, D; dahl, T, & Weber, E. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, January, 126-138.

133. Wesson, C. I., King, R. P., & Deno, S. L. (1984). Direct and frequent measurement of student performance: If it's good for us, why don't we do it? *Learning Disability Quarterly*, 7, 45-48.
134. Wiggins, G. (1993). Assessing student performance. In Bradley, D. Sears, M. Switlick, T. (1997). *Teaching students in inclusive settings; theory*. Boston: Allyn & Bacon.
135. Will, M. (1986). *Educating children with learning problems*. Ashared responsibility Washington, Dc: office of special Education and Rehabilitative services, US. Department of Education.
136. Williams, L., Lombardino, J., MacDonald, J., & Owens, R. (1982). Total communication: clinical report on a parent based language training program. *Education and Training of the mentally Retarded*, 17, 293-298.
137. Wolf J., & Gyi, J. (1981). Learning disabled and gifted: success or failure? *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 199-206.
138. Wong, B. (1998). *Learning About Learning Disabilities*. Boston: Academic press.
139. Wood, J. (1992). Adapting instruction for mainstreamed and at - risk students. In Bradley, D. Sears, M. Switlick, T. (1997). *Teaching students in inclusive settings; theory*. Boston: Allyn & Bacon.
140. Yell, M. L. Deno, S. L., & Marston, D. B. (1992). Barriers to implementing curriculum based measurement. *Diagnostic*, 18, 99-112.
141. Ysseldyk, J. F. & Algozzine, B. (1982). *Critical issues in special and remedial education*. Dallas: Houghton Mifflin.
142. Ysseldyk, J., Thurlow, M., Wotruba, J., & Nania, P. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional children*, summer, 4-8.
143. Ysseldyk, J. E. (1983). Current Practices in making psychoeducational decisions about learning disabled students.
144. Zabel, M.K., & Zabel, R.H. (1983). Burnout among special education teachers. *Teachers Education and Special Education*, 6, 255-259.
145. Zeidan, C. (2004). *Reading Difficulties and A summary of in-office and observation of ChromaGen Haploscope Filters as an aid to Manage and Control Dyslexia* - Britain.

صفحات التعلم

قضايا حديثة



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

دولة الكويت

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف: 264 1985 فاكس: 264 7784 +965

ص.ب: 4848 الصفاة - الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة

العين - ص.ب: 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 +971

دبي - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 +971

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2 - مقابل وزارة المالية ومصنعة الجمارك

مدينة نصر - القاهرة - تليفون 262 8143 +202

www.alfalahbookshop.com

Bibliotheca Alexandrina



0672816

مكتبة
العلم
مكتبة